

## PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/113949>

Please be advised that this information was generated on 2018-07-08 and may be subject to change.

4187

# Problemen van docenten

Een onderzoek naar  
de relatie tussen causale attributies  
en  
uitingen van machteloosheid en stress

C.A.W. van Opdorp



# **Problemen van docenten**



© Copyright C.A.W. van Opdorp

Druk: Drukkerij Elinkwijk B.V., Utrecht

Omslagontwerp: 'STUDIO ANNEKE BERGEN' Ooy-Nijmegen

## **CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG**

**Opdorp, Catharina Adriana Wilhelmina van**

**Problemen van docenten : een onderzoek naar de relatie tussen causale attributies en uitingen van machteloosheid en stress / Catharina Adriana Wilhelmina van Opdorp. -**

**[ S.l. : s.n. ]**

**Proefschrift Nijmegen. -Met lit. opg. -Met samenvatting in het Engels**

**ISBN 90 - 9004148 - 6**

**Trefw.: stress en leraren ; voortgezet onderwijs ; onderzoek.**

# **Problemen van docenten**

**Een onderzoek naar de relatie  
tussen causale attributies en uitingen van machteloosheid en  
stress**

**een wetenschappelijke proeve  
op het gebied van de Sociale Wetenschappen**

**Proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor  
aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen,  
volgens besluit van het college van decanen  
in het openbaar te verdedigen op  
woensdag 12 juni 1991, des namiddags te 3.30 uur,**

**door**

**Catharina Adriana Wilhelmina van Opdorp**

**Geboren op 29 juni 1960  
te Terneuzen**

**Promotores:** Prof. dr. A.M.P. Knoers  
Prof. dr. L.F.W. de Klerk  
(Katholieke Universiteit Brabant)

**Co-promotor:** Dr. Th.C.M. Bergen

# Voorwoord

"Eenzaam maar niet alleen".

Zo zou ik de periode van werken aan dit proefschrift kunnen typeren. Het was een "eenzame" periode waarin mijn doorzettingsvermogen sterk op de proef is gesteld. "Maar niet alleen", want ik realiseer me dat het me niet gelukt zou zijn zonder de hulp van vele anderen. Graag wil ik iedereen daarvoor bedanken.

Ik denk allereerst aan de responsgroep van docenten uit het voortgezet onderwijs. Hun medewerking aan het vragenlijstonderzoek en aan de interviewstudie heb ik zeer op prijs gesteld.

Een speciaal woord van dank gaat uit naar mijn copromotor Theo Bergen. Hij heeft zich van begin tot eind op een persoonlijke wijze zeer betrokken getoond bij mijn werk. Bij de opzet en uitvoering van het onderzoek maar ook in de schrijffase heeft hij mij op allerlei manieren ondersteund.

Mijn eerste promotor, Fons Knoers, wil ik bedanken voor het begrip, medeleven en vertrouwen dat hij heeft getoond. Zijn kritische begeleiding in de schrijffase heb ik als zeer stimulerend ervaren.

Ook mijn tweede promotor, Len de Klerk, dank ik voor zijn kritische commentaar bij alle hoofdstukken van mijn manuscript. Zijn blik van "relatieve buitenstaander" leidde steeds tot verbeteringen.

Het Facultair Instituut AOLO bedank ik voor alle mogelijkheden die mij geboden zijn om het onderzoek uit te voeren en dit proefschrift af te ronden. Alle collega's van het Facultair Instituut AOLO wil ik bedanken voor hun collegialiteit en medeleven.

Paul den Hertog was voor mij een speciale collega. Dit proefschrift is mede tot stand gekomen dankzij het feit dat ik van zijn uitgebreide kennis en ervaring heb mogen profiteren. Onze vriendschappelijke samenwerking heb ik zeer gewaardeerd. Ik vind het fijn dat hij mij ook als paranimf wil steunen op 12 juni.

Ook Inge Janssen neemt een bijzondere plaats in. Als collega, maar meer nog als vriendin, heeft zij mij op haar eigen manier enorm gesteund, in het werk en daarbuiten. Zij heeft inhoud gegeven aan de interviewstudie en veel van de organisatie van het totale onderzoek op zich genomen.

Verder wil ik graag noemen Marlies Bongers, Ronald Velthoven, Annemie Herinx, Lucie Vreuls en Rina Fisser die als collega, student-assistent, research-assistent of stagiaire hun eigen bijdrage aan het onderzoek hebben geleverd.

Gerda Korevaar, Peter Slegers, Henny van der Meyden en Vero Tan bedank ik voor hun collegiale medeleven, vooral in de laatste fase. Zij hadden steeds een luisterend oor voor mijn verhalen en zorgden ook vaak voor een vrolijke noot tijdens het werk.

Mien van Houtem dank ik voor haar praktische hulp bij het uittypen van vragenlijsten, ingewikkelde tabellen en figuren en referenties; maar meer nog voor haar collegiale aandacht voor mij en mijn werk.

Collega's bij de RTD, maar vooral Harrie Harings, wil ik bedanken voor hun hulp bij het PC-werk en de statistische analyses. Harrie had steeds snel een antwoord op mijn vele vragen.

Voor andere specialistische hulp ben ik veel dank verschuldigd aan Hildegard Penn, die op een zeer consciëntieuze wijze mijn Engelse samenvatting heeft gecorrigeerd. En ook aan Anneke Bergen, die voor mij het prachtige ontwerp heeft gemaakt voor de kaft.

Mijn vriendinnen en vrienden wil ik danken voor hun vriendschappelijke ondersteuning.

Met name mijn beste vriendin Christel Noteborn, dank ik voor haar steun. Dat zij in de allerlaatste fase het hele manuscript heeft doorgelezen en van verbeteringen heeft voorzien waardeer ik erg. Ik ben blij dat ook zij als paranimf naast mij wil staan op 12 juni. Dorien, Theo, Ed, Marga en Jacques wil ik bedanken voor hun vriendschap. Zij hebben mij steeds weer bemoedigd na het aanhoren van mijn verhalen over de promotie. Van de momenten van ontspanning met hen heb ik steeds genoten.

Mijn dank gaat ook uit naar mijn ouders. Hun zorg en belangstelling en de vrijheid die zij mij gaven om te gaan studeren hebben in feite de basis gelegd voor mijn werk. Helaas moet mijn moeder deze dank nu alleen aannemen.

Tenslotte bedank ik Wil, voor alles. Door hem was deze promotie-periode voor mij toch eigenlijk nooit écht eenzaam en nooit écht alleen.

Karin van Opdorp  
Tilburg, april 1991.

# Inhoudsopgave

Blz.

## Voorwoord

## Inhoudsopgave

i

## Inleiding

1

## Deel I Theoretische achtergrond

5

### Hoofdstuk 1 Problemen van docenten

7

#### 1.1 Onderzoek naar stress bij docenten

7

#### 1.2 Recent Nederlands onderzoek naar problemen van docenten

12

#### 1.3 Schets van de problematiek

17

### *Samenvatting*

18

### Hoofdstuk 2 Aangeleerde machteloosheid

19

#### 2.1 Historisch overzicht

19

#### 2.2 Een cognitief verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid

21

##### 2.2.1 Persoonlijke en universele machteloosheid

22

##### 2.2.2 Spreiding en duur van machteloosheid

23

##### 2.2.3 Onderzoek naar machteloosheid volgens het herziene model

25

#### 2.3 Causale attributies

27

##### 2.3.1 Oorzaken en dimensies

27

##### 2.3.2 Causale attributies door docenten

29

#### 2.4 Verwachtingen

32

##### 2.4.1 Doelmatigheidsverwachtingen

33

##### 2.4.2 Verwachtingen in de prestatiemotivatietheorie

35

### *Samenvatting*

36

## **Vervolg inhoudsopgave**

	<b>Blz.</b>
<b>Hoofdstuk 3 Het conceptuele model</b>	<b>39</b>
3.1 Een verklaringsmodel voor uitingen van machteloosheid en stress bij docenten	39
3.2 Vraagstellingen	43
<i>Samenvatting</i>	47
 <b>Deel II Het onderzoek</b>	 <b>49</b>
<b>Hoofdstuk 4 Opzet van het onderzoek</b>	<b>51</b>
4.1 Probleemstelling	51
4.2 Vooronderzoek	52
4.3 Opzet van het hoofdonderzoek	54
4.3.1 Procedure	54
4.3.2 Responsgegevens	55
4.3.3 Non-responsgegevens	57
4.3.4 Vergelijking van de responsgroep en de niet-deelname- groep met de totale docentenpopulatie	59
4.4 Stabiliteitsonderzoek	60
<i>Samenvatting</i>	62



<b>Hoofdstuk 5 De Vragenlijst Causale Attributies</b>	<b>63</b>
5.1 Opzet van de vragenlijst	63
5.2 De situaties	65
5.2.1 Constructie van de situatiebeschrijvingen	66
5.2.2 Beoordeling van de situatiebeschrijvingen	68
5.3 De dimensievragenlijst	71
5.3.1 Constructie van de dimensievragenlijst	72
5.3.2 Samenstelling van de dimensieschalen	73
5.4 De oorzakenvragenlijst	76
5.4.1 Constructie van de oorzakenvragenlijst	77
5.4.2 Samenstelling van de oorzaakschalen	78
5.5 Stabiliteit van de attributiemeting	80
<i>Samenvatting</i>	81
 <b>Hoofdstuk 6 De Vragenlijst Beroepsproblemen van docenten</b>	 <b>83</b>
6.1 Opzet van de vragenlijst	83
6.2 Uitingen van aangeleerde machteloosheid	84
6.2.1 Cognitief gebied	84
6.2.2 Motivationeel gebied	86
6.2.3 Affectief gebied	87
6.2.4 Gebied van de zelfwaardering	88
6.3 Uitingen van stress	90
6.3.1 Psychosomatische klachten	90
6.3.2 Vage psychische klachten	91
6.3.3 Arbeidssatisfactie	92
<i>Samenvatting</i>	93

	Blz.
<b>Hoofdstuk 7 Het Interview naar verwachtingen</b>	<b>95</b>
7.1 Opzet van het interview	95
7.2 Selectie van docenten	100
7.3 Procedure bij de afname	102
<i>Samenvatting</i>	105
 <b>Deel III Resultaten en discussie</b>	 <b>107</b>
<b>Hoofdstuk 8 Resultaten voor de afzonderlijke concepten</b>	<b>109</b>
8.1 Causale attributies	109
8.1.1 Gemiddelde scores	109
8.1.2 Verschillen tussen groepen docenten	111
8.1.3 Samenhang tussen de causale-attributievariabelen	114
8.1.4 Hiërarchische clusteranalyse	117
8.2 Machteloosheid	122
8.2.1 Gemiddelde scores	122
8.2.2 Verschillen in machteloosheid tussen groepen docenten	123
8.2.3 Samenhang tussen de symptomen van machteloosheid	126
8.3 Stress	127
8.3.1 Gemiddelde scores	127
8.3.2 Verschillen tussen groepen docenten	128
8.3.3 Samenhang tussen de stressreacties	131
<i>Samenvatting</i>	132

<b>Hoofdstuk 9 Resultaten in het kader van het model</b>	<b>135</b>
9.1 Causale attributies en machteloosheid	135
9.1.1 Correlatie-analyses	136
9.1.2 Multiple regressie-analyses	139
9.1.3 Verschillen tussen clusters	140
9.2 Causale attributies en stress	142
9.2.1 Correlatie-analyses	142
9.2.2 Multiple regressie-analyses	145
9.2.3 Verschillen tussen clusters	147
9.3 Causale attributies, verwachtingen, machteloosheid en stress	148
9.3.1 Verschillen in verwachtingen tussen de interviewgroepen	148
9.3.2 Verschillen in machteloosheid en stress tussen de interviewgroepen	151
<i>Samenvatting</i>	153
 <b>Hoofdstuk 10 Samenvatting en discussie</b>	 <b>157</b>
10.1 Nogmaals de probleemstelling	157
10.2 Een antwoord op de vraagstellingen	160
10.2.1 Vraagstelling 1	161
10.2.2 Vraagstelling 2	165
10.2.3 Vraagstelling 3	169
10.3 Kanttekeningen bij het onderzoek	170
10.4 Implicaties voor onderzoek, opleiding en nascholing	172
 <b>Summary</b>	 <b>175</b>
 <b>Literatuur</b>	 <b>183</b>

	<b>Blz.</b>
<b>Bijlagen</b>	<b>191</b>
Bijlage 1      Vragenlijst Causale Attributies	193
Bijlage 2      Vragenlijst Beroepsproblemen van docenten	211
Bijlage 3      Tabellen	221
Bijlage 4      Draaiboek van het Interview naar Verwachtingen	229
 <b>Curriculum Vitae</b>	 <b>239</b>

# Inleiding

Docenten vormen de spil van het onderwijs. Zij zijn de uitvoerders van ieder onderwijskundig idee. Deze belangrijke positie van de docent wordt door velen onderschreven. Knoers (1986a) benadrukt in zijn beschrijving van de onderwijsgegenden in Nederland de centrale positie en rol die docenten hebben in het onderwijsbestel. Ook Bergen en Kieviet (1990) spreken van "de hoeksteen voor de kwaliteit van het onderwijs". Van verschillende kanten heeft de docent de laatste jaren steeds meer belangstelling gekregen.

Vanuit het beleid wordt de zorg uitgesproken over de negatieve beeldvorming en de afnemende aantrekkelijkheid van het 'leraarschap'. Deze tendens is beïnvloed door allerlei omstandigheden. De huidige staatssecretaris van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (O & W, 1990) noemt onder andere de negatieve ontwikkelingen in de onderwijssalarisering, de toenemende zwaarte van de onderwijstaak, de weinig flexibele werkomstandigheden en de beperkte carrièremogelijkheden. Vanuit een oogpunt van beleid is de stelling dat goed onderwijs slechts mogelijk is met goede docenten vrijwel onomstreden. Het is daarom volgens de bewindsman zaak dat het 'leraarschap' een herwaardering ondergaat, zodat de positieve kanten van het docent-zijn weer meer onder aandacht worden gebracht. Gemotiveerde, goed opgeleide docenten zijn noodzakelijk voor kwalitatief goed onderwijs. In het rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR, 1986) stond ook als één van de kernvragen geformuleerd: "Hoe kunnen kwaliteit en inzet van docenten verbeterd worden opdat daarmee aan één van de belangrijkste voorwaarden voor goed onderwijs wordt voldaan?" (WRR, 1986; blz. 19). Knoers (1986b) signaleert overigens dat deze vraag in het WRR-rapport onbeantwoord blijft.

Vanuit het onderwijskundig onderzoek is de laatste jaren ook steeds meer belangstelling ontstaan voor de docent. De aandacht ging daarbij onder andere uit naar de opleiding en naar de beroepsuitoefening van de docent. Wat betreft de opleidingen is in brede zin gekeken naar scholing, nascholing en bijscholing van docenten. In "Professionalisering van onderwijsgegenden" spreken Bergen, Giesbers en Morsch (1987) de wens uit dat docenten een groei naar professionaliteit doormaken. Zij merken daarbij op dat dit hoge eisen stelt aan docenten, evenals aan de initiële opleiding en nascholing. Het wetenschappelijk jaarboek van de VELON, Vereniging Lerarenopleiders Nederland, getuigt van een grote belangstelling voor scholing en cognities van onderwijsgegenden (Wubbels, Bergen en Korthagen, 1990). Een ander voorbeeld van de brede aandacht voor professionalisering van onderwijsgegenden is te vinden bij Kristensen (1988). Zij beschrijft de kwaliteiten van docenten in het agrarisch onderwijs, gezien vanuit de kant van de docentenopleiders, directies en docenten in het agrarisch onderwijs.

Ook van het onderzoek naar de beroepsuitoefening en het functioneren van docenten zijn in Nederland talloze voorbeelden te noemen. Zo bediscussieerde Veenman (1982) in een overzichtsartikel een groot aantal onderzoeken naar problemen van beginnende docenten. Créton en Wubbels (1984) onderzochten ordeproblemen van beginnende docenten, waarbij ze de nadruk hebben gelegd op het 'interactioneel leraarsgedrag'. In een vervolg op dit onderzoek onderzocht Brekelmans (1989) bepaalde typen interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas en de effecten daarvan op het onderwijsproces. Van Ginkel (1987) verrichtte onderzoek naar de demotivatie van docenten, waarbij hij ingaat op de burnout-verschijnselen in deze beroepsgroep. In het groot-schalige Onderzoek Taak en Organisatie zijn recent de taken van leraren in het voortgezet onderwijs en hun taakbelasting uitvoerig belicht (OTO, 1988). Al deze onderzoeken benadrukken de centrale rol die docenten spelen in het onderwijs.

Door het Facultair Instituut Algemene Onderwijskunde voor de Lerarenopleiding, thans Vakgroep Onderwijskunde Nijmegen, van de Katholieke Universiteit te Nijmegen, is in 1982 een onderzoeksprogramma gestart, getiteld: "Ervaren problemen van docenten tijdens hun beroepsuitoefening". De bedoeling van het programma is inzicht te verkrijgen in de problemen van docenten in het voortgezet onderwijs en in de wijze waarop docenten met die problemen omgaan (Gerris, 1982; Bergen, 1984). Het programma bestaat uit een aantal onderzoeksprojecten, waarvan enkele reeds zijn afgerond; onder andere door Peters (1985) en door Den Hertog (1990).

Peters (1985) heeft een inventarisatie-studie naar probleemsituaties van docenten verricht. Hij geeft met zijn onderzoek antwoord op de volgende vragen. Ten eerste, welke situaties in het bereik van de beroepsuitoefening van docenten uit het algemeen voortgezet onderwijs worden als problematisch beschouwd door de docenten? Ten tweede, welke relaties bestaan er tussen deze situaties, ofwel op welke onderliggende betekenisdimensies kunnen deze situaties worden gekarakteriseerd? Eveneens in het kader van dit onderzoeksprogramma is Den Hertog (1990) nagegaan hoe docenten enkele van deze probleemsituaties beoordelen wat betreft de oorzaken die eraan ten grondslag liggen, hoe ze op deze situaties denken te reageren en wat daarbij de invloed is van bepaalde persoonlijkheidskenmerken. Zijn onderzoek heeft dus betrekking op individuele verschillen tussen docenten en de invloed van deze individuele verschillen op de beoordeling en de reactie op probleemsituaties. Bij de beoordeling van een situatie gaat het hier met name om de 'causale beoordeling', oftewel om de oorzaken die docenten zien voor het ontstaan van de situatie.

### ***Het onderzoek***

Het onderzoek dat in dit proefschrift wordt beschreven, maakt eveneens deel uit van dit programma en bouwt voort op de onderzoeken van Peters (1985) en Den Hertog (1990).

De constatering dat verschillen in problemen van docenten slechts in geringe mate verklaarbaar zijn vanuit verschillen in persoonskenmerken zoals geslacht, leeftijd, vakgebied, jaren ervaring, schooltype, schoolgrootte of andere schoolorganisatiekenmerken, vormt de aanleiding voor dit onderzoek. Door verschillende onderzoekers is opgemerkt dat het zinvol is om na te gaan welke psychologische factoren bij de docent een verklaring zouden kunnen bieden voor de gevonden verschillen (o.a. Kyriacou & Sutcliffe, 1978; OTO, 1988). Hoe komt het bijvoorbeeld dat de ene docent met een volledige baan veel problemen ervaart, overbelast is en gedemotiveerd raakt terwijl de andere docent, eveneens met een volledige baan weinig problemen ervaart, het werk prima aan kan en gemotiveerd blijft?

Aansluitend bij het cognitieve verklaringsmodel voor "Learned Helplessness" (hier vertaald met "aangeleerde machteloosheid") van Abramson, Seligman en Teasdale (1978) kan men zich afvragen welke rol de psychologische factor causale attributies speelt. Dit verklaringsmodel beschrijft namelijk de invloed van causale attributies op de ontwikkeling van symptomen van machteloosheid. In situaties waarin personen het gevoel hebben dat zij geen controle hebben over de gewenste uitkomsten, vragen zij zich af "waarom heb ik geen controle?"; zij zoeken dus naar de oorzaken voor het gebrek aan controle dat zij ervaren. De aard van de causale attributies, die als antwoord op deze vraag worden gegeven, is cruciaal voor de duur en de spreiding van de eventuele verschijnselen van machteloosheid die optreden. Machteloosheid kan zich uiten op vier gebieden:

- op cognitief gebied vormen zich gedachten als "wat ik ook doe, ik bereik toch niet wat ik wil" of "mijn inspanningen zijn gedoemd te mislukken";
- op motivationeel gebied is er sprake van een verminderde inzet van de persoon;
- op affectief gebied treden gevoelens van depressie op;
- op het gebied van de zelfwaardering kan zich een verlies van zelfwaardering voordoen.

Of deze gevolgen zich inderdaad manifesteren is ook afhankelijk van het al of niet ontwikkelen van een zogenaamde "verwachting van oncontroleerbaarheid".

De vraag luidt nu: in hoeverre is het cognitieve verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid van toepassing op de problematiek van docenten in het voortgezet onderwijs? Met andere woorden: kunnen verschillen in ervaren problemen bij docenten worden verklaard met behulp van het concept causale attributies?

In het onderzoek dat is uitgevoerd zijn allereerst de causale attributies van docenten bij veel voorkomende probleemsituaties in het onderwijs onderzocht. Deze causale attributies worden vervolgens in verband gebracht met uitingen van machteloosheid en stress bij docenten. Het gaat daarbij om verschillende symptomen van machteloosheid en stressklachten. Daarnaast worden de verwachtingen van docenten omtrent de effecten van hun eigen handelen in probleemsituaties onderzocht en in verband gebracht met de relatie tussen causale attributies en uitingen van machteloosheid en stress.

De uitvoering van dit onderzoek is mede mogelijk gemaakt door een subsidie van het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO-projectnummer 6607).



In deel I van dit proefschrift wordt een beschrijving gegeven van de theoretische achtergrond van het onderzoek. Hoofdstuk 1 schetst de problematiek van docenten in het voortgezet onderwijs. Hierin worden resultaten van onderzoek naar stress en taakbelasting van docenten weergegeven. In hoofdstuk 2 volgt een beschrijving van het verschijnsel aangeleerde machteloosheid en het cognitief verklaringsmodel dat hiervoor is voorgesteld. In dit hoofdstuk wordt ook het belang van de causale attributies voor de verklaring van aangeleerde machteloosheid onderstreept en wordt ingegaan op de rol van het concept verwachtingen. In hoofdstuk 3 wordt ingegaan op de mogelijke toepassing van het model voor aangeleerde machteloosheid op de problematiek van docenten. Hier wordt het onderzoeksmodel en de daaruit afgeleide vraagstellingen beschreven.

In deel II wordt verslag gedaan van het uitgevoerde onderzoek. Hoofdstuk 4 geeft de globale opzet van het onderzoek weer. Het betreft een vragenlijstonderzoek en een interviewstudie. In dit vierde hoofdstuk wordt ook de steekproef van docenten beschreven. In hoofdstuk 5 wordt de constructie en opzet van de "Vragenlijst Causale Attributies" beschreven. Hoofdstuk 6 bevat een beschrijving van de constructie en opzet van de "Vragenlijst Beroepsproblemen van docenten", dit is het instrument voor de meting van uitingen van stress en machteloosheid bij docenten. In hoofdstuk 7 wordt ingegaan op het Interview naar Verwachtingen van docenten; de opbouw en de procedure bij afname worden uitgebreid beschreven.

Deel III bevat de resultaten en discussie van het onderzoek. In hoofdstuk 8 wordt ingegaan op de resultaten betreffende de afzonderlijke concepten: causale attributies (Vragenlijst Causale Attributies), uitingen van machteloosheid en stress (Vragenlijst Beroepsproblemen van docenten) en verwachtingen (het interview). De verschillende metingen van deze concepten worden met elkaar in verband gebracht in hoofdstuk 9. Deze resultaten worden besproken aan de hand van het eerder geschetste conceptuele model. In hoofdstuk 10 volgt een samenvatting en discussie van de resultaten in het licht van de theoretische uitgangspunten. Verder wordt nagegaan in hoeverre het model een bijdrage kan leveren aan het verklaren van de verschillen tussen docenten wat betreft het ervaren van problemen tijdens hun beroepsuitoefening.

# **Deel I**

## **Theoretische achtergrond**



# Hoofdstuk 1

## Problemen van docenten

In dit eerste hoofdstuk wordt een beschrijving gegeven van onderzoek naar problemen van docenten. Een eerste belangrijke invalshoek vormt het onderzoek naar stress bij docenten. In paragraaf 1.1 worden de belangrijkste resultaten van stress-onderzoek bij docenten weergegeven. Daarna worden, in paragraaf 1.2, enkele Nederlandse onderzoeken beschreven die de thematiek vanuit andere invalshoeken benaderen. Op basis van de bevindingen omtrent problemen van docenten volgt in paragraaf 1.3 een schets van de problematiek die de basis vormt voor dit onderzoek.

### 1.1 Onderzoek naar stress bij docenten

Om zicht te krijgen op de ervaren problemen van docenten vormt het onderzoek naar stress bij docenten een rijke bron. Er is in de loop der jaren namelijk veel onderzoek verricht naar stress bij docenten. Voor de belangrijkste resultaten in de internationale literatuur voor de periode tot 1977, geeft het overzicht van Kyriacou en Sutcliffe (1977) een goede basis. In aanvulling daarop is binnen het kader van dit onderzoek door Velthoven (1987) een inventarisatie gemaakt van recent empirisch onderzoek (vanaf  $\pm$  1977) op het gebied van stress bij docenten. Daarvoor zijn drie literatuurbestanden geraadpleegd (Adion, Eric en Aquarius). Uit de zeer omvangrijke lijst met referenties is een selectie gemaakt op grond van de volgende criteria. Alleen tijdschriftartikelen betreffende empirisch onderzoek zijn opgenomen en artikelen die zich beperken tot "coping with stress" zijn verwijderd, aangezien in het onderhavige onderzoek de nadruk ligt op het ervaren van stress door docenten en niet zozeer op het omgaan met stress. Na raadpleging van de referenties van de gevonden artikelen zijn een aantal andere relevante tijdschriftartikelen toegevoegd (waaronder ook enkele van vóór 1977). Voor een uitgebreide weergave van deze lijst wordt verwezen naar Velthoven (1987); de belangrijkste bevindingen van dit literatuuronderzoek worden hier weergegeven.

#### *Definities van stress*

Alvorens in te gaan op de belangrijkste resultaten van het onderzoek is het goed om stil te staan bij de definities van stress die door de verschillende onderzoekers worden gehanteerd. Evenals in het totale onderzoeksgebied naar stress worden ook in de onderzoeken naar stress bij docenten verschillende definities van het begrip gehan-

teerd. Afhankelijk van de gekozen omschrijving worden bepaalde variabelen al of niet in het empirisch onderzoek opgenomen.

Zo definiëren Kyriacou en Sutcliffe (1978b) in hun beschrijving van "a model for teacher stress" het verschijnsel 'teacher-stress' als: "a response of negative affect ... usually accompanied by potentially pathogenic physiological and biochemical changes ... resulting from aspects of the teacher's job and mediated by the perception that the demands made upon the teacher constitute a threat to his self-esteem or well-being and by coping mechanisms activated to reduce the perceived threat" (op. cit., blz. 2). Deze definitie benadrukt de subjectieve ervaring van de gevoelstoestand van de docent. Stress is in deze definitie een toestand, waarin de persoon verkeert. Deze gevoels-toestand is een reactie op een waargenomen bedreiging in de omgeving.

In tegenstelling tot Kyriacou en Sutcliffe leggen Pettegrew en Wolf (1982) meer de nadruk op de omgeving. Zij maken een onderscheid naar rol-gerelateerde stress, taak-gerelateerde stress en omgevingsstress. Rol-gerelateerde stress wordt bepaald door de mate van aansluiting ('fit') tussen de verwachtingen die docenten hebben over hun rol en de actuele ervaring met hun werk over de invulling van die rol. Taak-gerelateerde stress is stress veroorzaakt door specifieke taken in het werk. Omgevingsstress wordt veroorzaakt door de totale werkomgeving. Ook Fletcher en Payne (1982) benadrukken het omgevingsaspect in hun definitie van stress. Zij definiëren stress als de uitkomst van de balans tussen drie factoren: eisen door het werk gesteld, steun en beperkingen op het werk.

Een andere definitie wordt gegeven door Gmelch en Swent (1984), zij vatten stress op als een proces. In het eerste stadium worden er door de objectieve omgeving eisen gesteld aan de persoon, in het tweede stadium kunnen deze eisen door de persoon als bedreigend worden waargenomen. In het derde stadium reageert de persoon fysiologisch, psychologisch en gedragsmatig op deze bedreiging en in het vierde stadium kan ziekte of arbeidsongeschiktheid optreden. Bij deze procesbenadering zijn zowel omgevingsaspecten als reacties op die aspecten opgenomen.

Alle weergegeven omschrijvingen, maar met name de definitie van Gmelch en Swent (1984), sluiten aan bij de zogenaamde transactionele benadering van stress (cf. Lazarus & Folkman, 1984) waarin sterk de nadruk ligt op de cognitieve beoordelingsprocessen die plaatsvinden tussen omgevingskenmerken die stress kunnen veroorzaken en de uiteindelijke uitingen van stress. De gegeven omschrijvingen benadrukken namelijk steeds, zij het in verschillende mate, het belang van de door de persoon waargenomen relatie tussen eisen vanuit de omgeving en de eigen vaardigheden en capaciteiten.

In het algemeen wordt in empirisch onderzoek naar stress bij docenten enerzijds aandacht besteed aan potentiële stressbronnen of stressoren: "Welke aspecten kunnen stress veroorzaken?" en anderzijds aan stressreacties of stress-symptomen: "Welke klachten kunnen optreden door spanningen, op korte en/of langere termijn?"

### *Resultaten van onderzoek (voor 1977)*

Kyriacou en Sutcliffe (1977) geven de belangrijkste stressbronnen en stressreacties, die uit onderzoek voor 1977 naar voren zijn gekomen, weer in een overzichtartikel (zie tabel 1.1 en 1.2).

**Tabel 1.1** Weergave van de belangrijkste stressbronnen bij docenten (empirisch onderzoek tot 1977).

---

#### Stressbronnen

---

- |                                     |                          |
|-------------------------------------|--------------------------|
| - administratief werk               | - status van docent      |
| - supervisie-taken                  | - lastige leerlingen     |
| - salaris                           | - rolambigüiteit         |
| - negatieve attitude van leerlingen | - rolconflict            |
| t.a.v. leren                        | - omgaan met groepen van |
| - slechte relaties met collega's    | verschillende niveaus    |
| - slechte gebouwen en materiaal     | - orde handhaven         |
| - teveel lesgeven                   | - reorganisatie          |
| - grote klassen                     | - training               |
| - te weinig tijd                    |                          |
- 

**Tabel 1.2** Weergave van de belangrijkste stressreacties bij docenten (empirisch onderzoek tot 1977).

---

#### Stressreacties

---

- |                          |                       |
|--------------------------|-----------------------|
| - frustratie             | - inadequaat voelen   |
| - hoofdpijn              | - verlies stem        |
| - oprispingen maag       | - zenuwinzinking      |
| - hoge bloeddruk         | - absentie            |
| - slaapstoornissen       | - ziekteverlof        |
| - depressie              | - het beroep verlaten |
| - angst                  | - gezichtsverlies     |
| - verlies zelfvertrouwen | - pathogene symptomen |
| - verwarring             | - paniek              |
- 

Met betrekking tot onderzoek naar stressbronnen maken Kyriacou en Sutcliffe de volgende kritische opmerkingen:

- Als dataverzamelmethode worden voornamelijk vragenlijsten en interviews gebruikt. Aan deze methoden kleven een aantal tekortkomingen, zoals (1) de invloed van egodefensieve processen van de respondenten op hun antwoorden, (2) de mogelijkheid dat vragen door de respondenten op verschillende wijzen geïnterpreteerd worden en (3) een mogelijk gebrek aan inzicht van docenten in hun eigen situatie. Om de geldigheid van de gegevens na te gaan, zo adviseren zij,

moeten ook andere dataverzamelmethode worden toegepast, zoals bijvoorbeeld observaties en functievergelijkingen met andere beroepen.

- Gezien het feit dat stress een begrip is dat uit meer factoren is opgebouwd is het niet voldoende om alleen stressbronnen te identificeren. Men moet ook de relaties onderzoeken tussen stressbronnen en mediërende factoren, die mede bepalen of stressbronnen tot stressreacties leiden, zoals sociale steun en persoonlijkheidskenmerken.

Met betrekking tot het onderzoek naar stressreacties bij docenten trekken Kyriacou en Sutcliffe de volgende conclusies:

- Er is weinig informatie omtrent stressgerelateerde ziekten bij docenten.
- Er is onvoldoende onderzoek verricht naar persoonlijkheidskenmerken van docenten in relatie tot stressreacties.
- Er is vrijwel geen onderzoek verricht waarin stressreacties met behulp van fysiologische maten in kaart worden gebracht.

### *Resultaten van onderzoek (vanaf 1977)*

In aansluiting op het overzicht van de literatuur tot 1977 bespreekt Velthoven (1987) de resultaten van onderzoek na 1977. Hier volgt een samenvatting van deze literatuurstudie.

Allereerst de resultaten betreffende de aspecten van het beroep die voor docenten bronnen van stress kunnen vormen. Alle onderzoeken besteden aandacht aan potentiële stressbronnen. Een aantal onderzoeken gaat daarbij uit van een a priori indeling. Tellenback, Brenner en Lofgren (1983) hanteren bijvoorbeeld drie schalen die respectievelijk betrekking hebben op leerling-gerelateerde, tijd-gerelateerde en management-gerelateerde stressbronnen. Pettegrew en Wolf (1982), Sutton (1984) en Litt en Turk (1985) gaan uit van schalen die bepaalde rolproblemen vaststellen, bijvoorbeeld rol-conflicten, rol-onduidelijkheden en rol-overbelasting.

Het merendeel van de onderzoeken deelt potentiële stressbronnen echter pas achteraf in op basis van de resultaten. Zij bieden bijvoorbeeld aspecten aan van het werk van een docent in itemvorm en voegen deze aspecten dan later samen op basis van factoranalyses (Kyriacou & Sutcliffe, 1978a, 1979; Moracco, Danford, & D'Arienzo, 1982; Mykletun, 1984; Laughlin, 1984; Foxworth, Karnes & Leonard, 1984; Halpin, Harris & Halpin, 1985).

Wat betreft de inhoud van de stressbronnen kan men samenvattend uit deze onderzoeken concluderen dat met name andere personen in het werk van de docent voor de docent stressbronnen kunnen vormen: bijvoorbeeld leerlingen, collega's, schoolleiding en ouders van leerlingen. Verder vormen ook de werkomstandigheden potentiële stressbronnen, waaronder gebrek aan onderwijshulpmiddelen, faciliteiten en ondersteuning. Ook de hoeveelheid werk of het gebrek aan tijd om het werk te verrichten komen naar voren als potentiële stressbronnen. Tenslotte vormen ook de



aspecten die betrekking hebben op beloning en financiële zekerheid bronnen van stress.

Naast het aanbieden van 'aspecten van het werk' is het ook mogelijk beschrijvingen van concrete (potentieel stressvolle) gebeurtenissen aan te bieden (Pratt, 1978; Kyriacou & Pratt, 1985; Gorrell, Bregman, McAllister & Lipscomb, 1985). Stressbronnen hebben dan veelal betrekking op relaties met collega's, niet-coöperatieve leerlingen, agressieve leerlingen, extra taken etc. Stressbronnen met betrekking tot werkomstandigheden, gebrek aan promotiemogelijkheden en beloning worden dan meestal niet opgenomen, omdat deze stressbronnen moeilijk als concrete gebeurtenissen te formuleren zijn.

Een tweede thematiek van het onderzoek naar stress betreft de vraag welke stressreacties docenten op korte termijn en op langere termijn ervaren. Stressreacties op korte termijn zijn reacties die direct kunnen optreden na stressvolle situaties of gebeurtenissen, zoals negatieve gevoelens, vermoeidheid, relaxatieproblemen en psychosomatische klachten (hoofdpijn en maagpijn). Uit de besproken onderzoeken blijkt dat vermoeidheid, relaxatieproblemen en slaapproblemen de meest voorkomende stressreacties op korte termijn zijn. Daarnaast kunnen op korte termijn ook psychosomatische klachten optreden; hoofdpijn blijkt het meest voor te komen. Stressreacties op langere termijn treden op wanneer iemand voor langere tijd onder druk staat. Voorbeelden zijn: ontevredenheid met het werk, absentie en ziekte (Kyriacou & Sutcliffe, 1979; Fletcher & Payne, 1982; Laughlin, 1984; Kyriacou & Pratt, 1985).

Een derde onderwerp van onderzoek vormt de samenhang tussen stressbronnen en stressreacties. Veelal wordt daarbij uitgegaan van een correlatieve opzet. In verschillende onderzoeken worden significante positieve correlaties gevonden tussen het voorkomen van stressbronnen en het optreden van stressreacties (cf. Pratt, 1978; Kyriacou & Sutcliffe, 1979; Needle, Griffin & Svendsen, 1981; Tellenback et al., 1983; Sutton, 1984; Litt & Turk, 1985; Kyriacou & Pratt, 1985). Het probleem bij deze correlatieve benadering is uiteraard, dat de theoretisch veronderstelde oorzaak-gevolg-relatie tussen stressbronnen en stressreacties op deze wijze empirisch niet kan worden aangetoond.

Een andere vraag heeft betrekking op de samenhang tussen stress en bepaalde 'demografische' variabelen, zoals sexe, leeftijd, onderwijservaring. Velthoven (1987) constateert dat deze samenhang slechts in enkele onderzoeken wordt bestudeerd. Wat betreft de variabele geslacht kan worden opgemerkt dat in drie onderzoeken enkele significante verschillen worden gevonden tussen mannen en vrouwen ten aanzien van het ervaren van bepaalde stressbronnen. Vrouwen scoren gemiddeld hoger dan mannen op een algemene vraag naar de mate van stressvol zijn van het beroep, storend gedrag van leerlingen en onvoldoende inzet van leerlingen. Mannen scoren hoger dan vrouwen op administratief werk en teveel 'paper-work'. Ook wat betreft stressreacties worden verschillen gemeld. Vrouwen scoren gemiddeld hoger dan mannen op de stressreacties hoofdpijn, huilen en uitputting. Ook worden verschillen gevonden op depressie, fobie, angst, lichamelijke klachten en obsessie; dit zijn subschalen van een

'gezondheidsvragenlijst' die ook in de populatie mannen en vrouwen in het algemeen verschillen laten zien. Wat betreft de variabelen leeftijd en jaren ervaring (die nauw aan elkaar zijn gerelateerd) melden enkele onderzoeken significante verschillen tussen groepen docenten voor bepaalde stressbronnen. Jongere, meer onervaren docenten hebben meer last van stressbronnen met betrekking tot leerlingen (slecht gemotiveerde leerlingen, recalcitrante leerlingen, handhaven van discipline, straffen van leerlingen) dan oudere docenten. Oudere docenten scoren hoger op de faktor tijd/middelen en op moeilijkheden om te voldoen aan de curriculum-eisen (Kyriacou et al., 1978b; Laughlin, 1984). Overigens concluderen Kyriacou et al. (1978b) dat persoonlijkheidskenmerken waarschijnlijk belangrijker zijn als determinanten voor individuele verschillen in stress bij docenten dan de genoemde 'biographical characteristics'.

## **1.2 Recent Nederlands onderzoek naar problemen van docenten**

In Nederland is recent een aantal onderzoeken verricht waarin problemen van docenten centraal staan. Het betreft onderzoek naar het ervaren van stress en naar aanverwante verschijnselen zoals arbeids(dis)satisfactie, demotivatie en taakbelasting.

Prick (1983) onderzocht de samenhang tussen algemene ontwikkelingsfasen in de volwassenheid en de ontwikkelingen in het beroep van docent. Eén van de aspecten die hij daarbij naging was de arbeidssatisfactie van docenten. Arbeidssatisfactie, of beter gezegd een gebrek aan arbeidssatisfactie, kan worden opgevat als een uiting van stress. Prick maakt in zijn onderzoek een onderscheid tussen arbeidssatisfactie in het algemeen en arbeidssatisfactie met betrekking tot de aspecten schoolleiding, inhoud (lesgeven), werkcondities, collega's en promotiemogelijkheden.

De gevonden gemiddelde scores voor arbeidssatisfactie zijn redelijk positief; docenten lijken redelijk tevreden met hun beroep. Verder blijkt dat de algemene arbeidssatisfactie en arbeidssatisfactie met betrekking tot inhoud nauw met elkaar samenhangen. Met andere woorden: naarmate men meer tevreden is met de inhoud van het beroep zoals lesgeven, activiteiten ondernemen met leerlingen, is men ook meer tevreden met het docentenberoep in het algemeen.

De samenhang tussen arbeidssatisfactie en leeftijd bleek gering te zijn. Bij analyses voor verschillende leeftijdsgroepen blijkt, dat de scores voor arbeidssatisfactie bij mannen het laagst zijn in de leeftijdsgroep 45 tot 55 jaar; bij vrouwen in de leeftijdsgroep tot 30 jaar. Prick vindt in zijn resultaten dus geen ondersteuning voor een zogenaamde 'midcarrière-crisis' van docenten rond het veertigste levensjaar, die in de literatuur over ontwikkelingsfasen in volwassenheid wel wordt beschreven (o.a. Kimmel, 1974; Rogers, 1979, Van Maanen, 1977).

Van Ginkel (1987) bestudeerde een ander verschijnsel dat zeer verwant is aan problemen van docenten, namelijk 'demotivatie'. Hij vat demotivatie op als een 'dynamisch begrip', hetgeen inhoudt dat de nadruk ligt op een verandering in

gedragsdispositie van docenten: "eerst wel gemotiveerd, nu niet meer". Van Ginkel zet zich hiermee af tegen meer statische opvattingen van het begrip.

Van Ginkel tracht demotivatie te verklaren vanuit de volgende variabelen: intrinsieke taakaspecten, extrinsieke taakaspecten, anciënniteit en (andere) achtergrondvariabelen. Deze variabelen zullen kort worden toegelicht. Het intrinsieke taakaspect van het docentenberoep wordt volgens van Ginkel gevormd door de directe interactie tussen docent en leerling(en) tijdens het lesgeven. Hij operationaliseert dit aspect met een Nederlandse vertaling van de Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981), toegespitst op het docentenberoep. Dit instrument is speciaal ontworpen om effecten te meten die kunnen optreden in beroepen waarin men steeds weer geconfronteerd wordt met 'cliënten', zoals bijvoorbeeld in de hulpverlening. Ook voor docenten geldt, dat zij steeds weer moeten werken met leerlingen. De vragenlijst meet drie effecten die kunnen optreden in dergelijke beroepen:

1. emotionele uitputting (emotionele leegte, zich afgebrand voelen),
2. negatieve persoonlijke resultaatbeleving (onvrede met wat bereikt wordt) en
3. depersonalisatie (negatieve, afstandelijke cynische houding ten aanzien van leerlingen).

De extrinsieke taakaspecten, door Van Ginkel ook aangeduid als werkcondities, omvatten o.a. salarisvoorzieningen, materiële voorzieningen in de school, omgang met collega's, deelname aan overleg. De operationalisering van de intrinsieke en extrinsieke taakaspecten laat een duidelijke overeenkomst zien met de eerder besproken stressbronnen. De variabele anciënniteit en de overige achtergrondvariabelen hebben betrekking op leeftijd, jaren leservaring en geslacht.

De resultaten van dit onderzoek wijzen uit dat demotivatie met name samenhangt met de intrinsieke taakaspecten: de omgang met leerlingen. De genoemde verschijnselen van emotionele uitputting, negatieve resultaatbeleving en depersonalisatie verklaren namelijk het grootste gedeelte van de optredende demotivatie bij docenten. Hier is een overeenkomst te zien met de eerder vermelde resultaten van Prick; ook hij vond een sterke samenhang tussen algemene satisfactie en satisfactie vanuit de kerntaken van het beroep van docent, de omgang met leerlingen.

Extrinsieke taakaspecten (ofwel werkcondities) verklaren een veel kleiner deel van de demotivatie van docenten. En ook de variabele anciënniteit en de andere achtergrondvariabelen hangen slechts in geringe mate samen met demotivatie.

Demotivatie van de docent wordt het sterkst beïnvloed door emotionele uitputting, daarnaast in niet geringe mate door de aspecten negatieve resultaatbeleving en depersonalisatie. Verder blijkt ook dat er samenhangen bestaan tussen bepaalde achtergrondvariabelen en de verschillende aspecten van burnout. Zo wordt geconstateerd dat de frequentie van optreden van het verschijnsel emotionele uitputting verband houdt met de leeftijd (en het aantal jaren leservaring). Oudere docenten met name in de leeftijdscategorie van 50 tot 55 jaar hebben vaker last van gevoelens van emotionele uitputting dan jongere docenten. Docenten ouder dan 55 jaar hebben weer minder vaak last van emotionele uitputting, maar dit resultaat is waarschijnlijk te wijten

aan selectie-effecten, omdat de docenten die het 'niet meer aan kunnen' zijn uitgetreden, waardoor een bepaalde groep ('sterke') docenten overblijft.

Een andere belangrijke samenhang wordt gesignaleerd tussen de taakomvang ('aanstellingsuren') en frequentie en intensiteit van emotionele uitputting. In het algemeen geldt dat docenten die meer lesuren hebben ook meer en vaker emotionele uitputting ervaren. Er is echter ook geconstateerd dat naarmate men meer lesuren geeft men juist ook vaker en sterker positieve gevoelens van resultaatbeleving ervaart. Bovendien blijkt dat docenten met andere taken naast het lesgeven zoals bijvoorbeeld een decanaatschap of conrectorschap vaker en sterker gevoelens van positieve resultaatbeleving ervaren dan docenten die alleen lesgeven. Blijkbaar is ook de variatie van het takenpakket van belang voor de persoonlijke beleving van het beroep.

Wat betreft het verschijnsel depersonalisatie kan worden opgemerkt dat er een inzichtelijke samenhang is tussen taakomvang en frequentie van dit verschijnsel. Docenten met weinig lesuren (minder dan 10) of met veel lesuren (meer dan 21) ervaren vaker en sterker gevoelens van depersonalisatie dan de groep docenten met 10 tot 20 lesuren. Bovendien ervaren mannelijke docenten vaker en sterker gevoelens van depersonalisatie dan vrouwelijke docenten. Er is geen eenduidige samenhang tussen leeftijd en depersonalisatie. De gevoelens van depersonalisatie treden het meest frequent op bij docenten tussen 36 en 40 jaar.

In zijn conclusies zegt Van Ginkel (1987) dat docenten niet in een uitzonderingspositie verkeren wat betreft het ervaren van de genoemde verschijnselen van burnout, in vergelijking met andere beroepsgroepen. Hij baseert zich hierbij op gegevens van onderzoek in de Verenigde Staten (Maslach & Jackson, 1981; Anderson & Iwanicki, 1984). Wel is het zo, dat ongeveer één op de vier docenten vaak en intens gevoelens van emotionele uitputting ervaart, dat meer dan de helft van de docenten weinig positieve gevoelens van resultaatbeleving ervaart en dat één derde van de docenten hoog scoort op gevoelens van depersonalisatie.

In een ander recent Nederlands onderzoek, uitgevoerd in het schooljaar 1985-1986, is het grootschalige Onderzoek Taak en Organisatie (OTO). In dit onderzoek lag de nadruk op de taakbelasting van docenten in het voortgezet onderwijs. Het centrale doel van het onderzoek was "inzicht te krijgen in de taken en taakbelasting van docenten en de verklaring daarvan" (OTO-rapport nr. 10, 1988; blz. I).

Aan de hand van door docenten bijgehouden 'dagboeken', waarin de feitelijke tijdsbesteding gedurende één week werd geregistreerd, is vastgesteld hoeveel tijd docenten aan verschillende taken besteden. In het schooljaar 1985/1986 vulden in totaal circa 13.000 docenten zo'n week-dagboek in (elke week een andere groep docenten). De gegevens tonen een beeld van de taakbelasting van docenten in het voortgezet onderwijs.

Voor het volledige schooljaar geldt dat van alle gewerkte uren bijna 60% is besteed aan lestaken en leerlingbegeleiding (waarvan 30% aan feitelijk lesgeven); circa 30% aan schooltaken; circa 9% aan overige taken en bijna 3% aan ziekte of buitengewoon verlof.

De gemiddelde docent slaagt er niet in om al het werk in de daarvoor gestelde tijd uit te voeren; gemiddeld maken docenten 11% overwerkuren. Ten aanzien van deze overwerkuren kan worden opgemerkt dat het aantal overwerkuren van parttime-docenten relatief gezien aanmerkelijk groter is dan dat van docenten met een volledige baan. Daarnaast blijkt dat in de avo-sector meer wordt overgewerkt dan in het beroeps-onderwijs. Binnen de avo-sector werken docenten Nederlands meer over dan de overige vakdocenten (OTO-rapport nr. 10, 1988; Hamers & Van Dongen, 1989).

Voor een antwoord op de vraag hoe zwaar de taak van de docent is, zijn de volgende resultaten van belang: ruim 80% van de docenten geeft aan, dat de docentenbaan zwaar is in vergelijking met andere banen met eenzelfde opleidingsniveau; een kwart van de docenten meldt, dat zij zich zwaar belast voelen door het werk.

Negatieve gevoelens en spanningen die docenten ervaren, blijken niet voor alle docenten betrekking te hebben op dezelfde aspecten van het beroep. De volgende dimensies zijn in dit onderzoek onderscheiden:

1. Taakbelasting betreffende de klas; vergelijkbaar met intrinsieke taakaspecten (Van Ginkel, 1987) en inhoud van het beroep (Prick, 1983);
2. Taakbelasting betreffende het schoolteam (problemen op school, schoolleiding, collega's); vergelijkbaar met extrinsieke taakaspecten (Van Ginkel, 1987);
3. Werkdruk, taakbelasting betreffende de werksituatie (te weinig tijd voor het werk); eveneens vergelijkbaar met extrinsieke taakaspecten (Van Ginkel, 1987).

Evenals bij Prick (1983) en Van Ginkel (1987) wordt ook in het Onderzoek Taak en Organisatie geconstateerd, dat het algemene gevoel van taakbelasting met name wordt bepaald door de taakbelasting betreffende de klas, met andere woorden door de intrinsieke taakaspecten.

In het OTO-onderzoek zijn geen duidelijke verbanden gevonden tussen meer objectieve factoren, zoals sexe, leeftijd, vak of jaren ervaring en door de docenten ervaren taakbelasting of taakzwaarte. De onderzoekers concluderen dan ook dat stress bij docenten in overwegende mate een kwestie is van de persoonlijke verwerking van ervaringen, sociaal-psychologische factoren en (wellicht) stressbestendigheid.

In een ander deelonderzoek van het OTO-onderzoek werd gezocht naar verbanden tussen schoolorganisatie-kenmerken en taakbelasting van docenten. Ook hier werd geen samenhang gevonden tussen kenmerken als schoolgrootte, denominatie, opbouw docententeam, gebouwen enerzijds en ervaren taakbelasting anderzijds. Wel wijzen de onderzoekers er op, dat er voor het personeelsbeleid in het voortgezet onderwijs nog erg weinig aandacht is. Een goed personeelsbeleid zou een kader kunnen bieden "voor preventie en opvang van stress en voor een tijdsbesteding die is aangepast aan de eisen van een functie en de mogelijkheden van degene die deze bekleedt" (OTO-rapport nr. 10, 1988; blz. 58).

Het onderzoek van Peters (1985) naar ervaren probleemsituaties van docenten in het voortgezet onderwijs gaat eveneens in op problemen van docenten. Peters (1985) verrichtte een onderzoek met als doel enerzijds een inventarisatie te maken van problematische situaties die zich voordoen tijdens de beroepsuitoefening van docenten

in het algemeen voortgezet onderwijs en anderzijds inzicht te verkrijgen in de samenhang tussen de probleemsituaties zoals docenten die ervaren. In de eerste fase van het onderzoek zijn bijna 2700 omschrijvingen van probleemsituaties verzameld. Op basis van dit materiaal is een categorieënsysteem voor problematische situaties geconstrueerd. De categorieën van het systeem zijn te ordenen naar twee dimensies. De eerste dimensie heeft betrekking op het niveau waarop het probleem zich voordoet: het onderwijssysteem (macro-niveau), het schoolniveau (meso-niveau) of het klasniveau (micro-niveau). De tweede dimensie heeft betrekking op het onderscheid leerstofgericht versus leerlinggericht. Het blijkt dat ongeveer 30% van de situaties betrekking heeft op de organisatiestructuur van de school en de samenwerking met anderen. Ruim 21% van de situaties betreft het omgaan met leerlingen, de persoon van de leerling, reacties van leerlingen e.d. Verder worden situaties genoemd waarin sprake is van verstoring of doorbreking van de gang van zaken en sankties (ruim 12%), situaties met betrekking tot het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van lessen (11%). Opgeteld beslaan deze categorieën, die eveneens de kerntaken van het beroep van docent weerspiegelen, ruim 40 % van de geïnventariseerde probleemsituaties.

Op basis van de indeling in het categorieënsysteem is een 'representatieve' steekproef van 37 probleemsituaties samengesteld. Deze situaties zijn in een tweede fase van het onderzoek gebruikt om na te gaan in hoeverre de probleemsituaties in de ogen van docenten samenhangen. Docenten sorteerden de 37 situaties zodanig dat stapeltjes van -in hun ogen op elkaar gelijkende- situaties ontstonden. Met behulp van multidimensionale schaling en hiërarchische clusteranalyse konden de volgende zes clusters onderscheiden worden:

1. situaties waarin leerlingen storend gedrag vertonen tijdens de les;
2. situaties waarin de invloed van werkomstandigheden op het functioneren van de docent tijdens de les centraal staat;
3. situaties waarin sprake is van belemmerende factoren door toedoen van de school-leiding of de overheid;
4. situaties waarin het gedrag van collega's of de samenwerking een probleem vormt;
5. situaties waarin sprake is van gebrekkige middelen en materialen;
6. situaties waarin de docent thuis bezig is met het beroep.

Aan deze zes clusters van ervaren probleemsituaties tijdens de beroepsuitoefening, lagen drie dimensies ten grondslag, namelijk (1) de mate waarin sprake is van kerntaken van de docent (lesgeven en begeleiding van leerlingen) dan wel samenwerking/-organisatie binnen de school; (2) de plaats waar het probleem ligt: in personen dan wel in werkomstandigheden en (3) de ernst van het probleem dat zich manifesteert in de situatie. De zes clusters van probleemsituaties vertonen overigens grote overeenkomst met de formulering van potentiële stressbronnen in het stressonderzoek.

Op grond van deze resultaten kunnen wij concluderen dat docenten een problematische situatie karakteriseren op de beschreven dimensies. Docenten gaan dus na of de bron van het probleem bij personen dan wel bij omstandigheden ligt en of het om kerntaken gaat. Bovendien schatten docenten in of het een meer of minder ernstig probleem

betreft. Tot de situaties die docenten tijdens hun beroepsuitoefening als problematisch ervaren en die in hun ogen ook ernstig zijn, behoren de problematische interactiesituaties met leerlingen in en buiten de klas. Deze situaties behoren tot de kerntaken ofwel intrinsieke taakaspecten van het beroep van de docent en kunnen ook als bronnen van stress voor docenten worden opgevat.

### 1.3 Schets van de problematiek

Uit het voorgaande is gebleken dat problemen van docenten onderwerp zijn geweest van uitgebreide studie en onderzoek. De resultaten van het onderzoek naar potentiële stressbronnen in het docentenberoep wijzen op problemen op verschillende niveaus: in de klassesituatie, in de samenwerkingsverbanden met collega's en schoolleiding en in het onderwijsbeleid. Met name de aspecten op het eerste niveau, het lesgeven aan en het omgaan met leerlingen, blijken voor veel docenten een belangrijke bron van spanningen te vormen. Het gaat hier in feite om de kerntaak van het docentenberoep. Er is echter ook geconstateerd dat niet alle docenten in dezelfde mate last hebben van deze problemen en dat de verschillen tussen docenten wat betreft subjectief ervaren taakbelasting zelfs vrij groot kunnen zijn (OTO, 1988). Die verschillen blijken niet volledig herleidbaar te zijn tot verschillen tussen docenten qua leeftijd, ervaring, vakgebied, schoolomstandigheden en dergelijke. Kortom, verschillen in min of meer objectief vast te stellen persoonsvariabelen bieden geen voldoende verklaring voor de geconstateerde verschillen in ervaren belasting. Kyriacou en Sutcliffe (1978a) schrijven hierover "... the personality characteristics rather than the biographical characteristics of the individual may be the important determinants of individual differences in teacher stress" (op. cit., blz. 166). Ook de conclusie van OTO (1988), dat stress bij docenten een kwestie is van de verwerking van ervaringen en sociaal-psychologische factoren, biedt aanknopingspunten voor nader onderzoek naar deze individuele verschillen.

Ook Peters (1985) geeft op basis van zijn bevindingen aan dat psychologische persoonlijkheidskenmerken van belang zijn voor onderzoek naar problemen van docenten. Hij wijst daarbij op de verschillen in formulering die hij aantrof in de door hem geïnterpreteerde probleemsituaties. Er werd door docenten relatief vaak een formulering gebruikt waaruit blijkt dat de oorzaak van het probleem buiten de docent zelf wordt gezocht. Peters noemt als voorbeeld de situatie "Ik geef les aan een klas en de leerlingen zijn niet geïnteresseerd". Een dergelijke formulering wijst op een beleving van de situatie waarin de docent zelf geen greep heeft op de oorzaken voor het ontstaan ("de leerlingen zijn niet geïnteresseerd"). Het risico bestaat volgens Peters dat de docent "...zich daardoor machteloos en hulpeloos gaat voelen ten aanzien van het oplossen van het probleem. Het moet voor een professionele beroepsbeoefenaar een uiterst onbevredigende situatie zijn om de oorzaken van problemen die zich voordoen



toe te moeten schrijven aan oorzaken waar je zelf geen greep op hebt." (Peters, 1985; blz. 229).

Kortom, vrijwel alle onderzoekers opperen het idee dat voor de verklaring van de verschillen tussen docenten qua ervaren problemen, stress of taakbelasting, aandacht besteed moet worden aan psychologische variabelen die als het ware intermediairen tussen de omgeving en de persoon. Verschillen tussen docenten in de beoordeling van omgevingskenmerken zullen een beter inzicht geven in verschillen tussen docenten wat betreft het ervaren van problemen. Peters (1985) constateerde dat docenten in de beschrijvingen van probleemsituaties oorzaken laten doorschemeren, die zij verantwoordelijk achten voor het ontstaan van deze situaties en dat deze oorzaken kunnen leiden tot negatieve effecten op de beroepsuitoefening van docenten. Deze constatering komt overeen met het cognitieve verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid (Abramson, Seligman en Teasdale, 1978). In dit model wordt de relatie gelegd tussen de oorzaken die mensen geven voor gebeurtenissen en de effecten van machteloosheid. Vanuit deze optiek lijkt het dan ook zinvol om na te gaan in hoeverre dit psychologisch verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid van toepassing is op de beroepssituatie waarin docenten zich bevinden. In hoofdstuk 2 zal een uitgebreide beschrijving worden gegeven van dit model.

### ***Samenvatting***

In dit hoofdstuk is een beschrijving gegeven van de belangrijkste onderzoeksresultaten betreffende problemen van docenten. De onderzoeken naar stress richtten zich voornamelijk op het identificeren van stressbronnen en stressreacties van docenten: welke aspecten in het beroep veroorzaken spanningen en verhogen de werkdruk en welke klachten vertonen docenten als gevolg van deze spanningen en verhoogde werkdruk. Veel genoemde stressbronnen zijn "andere personen" (leerlingen, ouders, collega's of schoolleiders) en werkomstandigheden (grote klassen, gebrek aan faciliteiten). Binnen de stressreacties kunnen psychische klachten en psychosomatische klachten onderscheiden worden. In onderzoek naar problemen van docenten in Nederland is herhaaldelijk naar voren gekomen dat met name de kerntaken van het docentenberoep, dat wil zeggen het lesgeven aan en het omgaan met leerlingen, stress veroorzaken bij docenten. Verder wordt duidelijk dat er grote individuele verschillen zijn tussen docenten. Deze individuele verschillen blijken slechts in geringe mate verklaarbaar te zijn vanuit verschillen tussen docenten qua leeftijd, sexe, vakgebied, taakomvang etcetera. Het lijkt dan ook zinvol om na te gaan in hoeverre bepaalde psychologische factoren kunnen bijdragen aan een verklaring van deze verschillen tussen docenten.

# Hoofdstuk 2

## Aangeleerde machteloosheid

Dit hoofdstuk zal een uitgebreide bespreking geven van het cognitieve verklaringsmodel voor het verschijnsel aangeleerde machteloosheid, zoals dat door Abramson, Seligman en Teasdale in 1978 is voorgesteld. Dit model biedt aanknopingspunten voor een verklaring voor de in hoofdstuk 1 gesignaleerde problematiek bij docenten. Allereerst zal in het kort de onderzoeksgeschiedenis rond het verschijnsel aangeleerde machteloosheid worden geschetst (paragraaf 2.1). Daarna volgt een meer uitgebreide beschrijving van het cognitieve verklaringsmodel en van het onderzoek dat hierop is gebaseerd (paragraaf 2.2). Het zal blijken dat causale attributies en verwachtingen een belangrijke plaats innemen in het model. Twee afzonderlijke paragrafen worden daarom besteed aan deze twee concepten, waarbij het onderzoek naar docenten centraal zal staan (respectievelijk paragraaf 2.3 en 2.4).

### 2.1 Historisch overzicht

Het begrip "Learned helplessness" (aangeleerde machteloosheid<sup>1</sup>) is in psychologisch onderzoek voor het eerst gebruikt in de jaren zestig. Bij experimenteel onderzoek met dieren bleek, dat het ervaren van niet-beïnvloedbare aversieve gebeurtenissen, zoals bijvoorbeeld het toegediend krijgen van elektrische schokken, leidt tot een afnemend vlucht- en vermijdingsgedrag bij deze proefdieren. Dit gedrag treedt later ook op in nieuwe situaties, waarin vluchten voor of vermijden van elektrische schokken wel mogelijk is (Overmier & Seligman, 1967; Seligman & Maier, 1967).

In de jaren zeventig is op grond van de resultaten van experimenten met proefpersonen een soortgelijk fenomeen bij mensen geconstateerd. Een 'klassieke' onderzoeksopzet is die van Hiroto (1974). Hij gaat uit van drie experimentele condities om aangeleerde machteloosheid te onderzoeken. In de eerste fase van het experiment krijgen de proefpersonen in conditie 1 harde geluiden te horen, die zij kunnen uitschakelen door op een knop te drukken. De proefpersonen in conditie 2 krijgen eveneens harde geluiden te horen, maar kunnen deze niet uitschakelen. De proefpersonen in conditie 3 krijgen geen harde geluiden te horen. In de tweede fase van het experiment worden de drie groepen getest in een situatie waarin harde geluiden zijn uit te schakelen door een

---

<sup>1</sup> De term 'helplessness' wordt hier vertaald met machteloosheid. Dit is enigszins afwijkend van ander Nederlandstalig onderzoek waarin meestal de term hulpeloosheid wordt gehanteerd. De reden dat hiervan wordt afgeweken is gelegen in het idee dat de term hulpeloosheid voor de beroepsgroep van docenten minder geschikt is. De term 'learned' wordt in het vervolg vertaald met 'aangeleerde' (of wordt weggelaten).

hendel over te halen. Uit de resultaten blijkt dat de proefpersonen in conditie 1 en 3 het geluid uit schakelen. De proefpersonen in conditie 2 (die dus vooraf niet-beïnvloedbare harde geluiden te horen kregen) luisteren gelaten naar de volgende serie harde geluiden en ondernemen geen actie.

Dit verschijnsel van aangeleerde machteloosheid werd verklaard door de zogenaamde 'learned-helplessnesshypothese'. Deze hypothese voorspelt dat, wanneer men op grond van eerdere ervaringen leert dat men een uitkomst niet onder controle heeft, dit kan resulteren in drie tekorten ('deficits'): op motivationeel, cognitief en affectief gebied. Het motivationele tekort uit zich in een afname van spontaan gedrag, als gevolg van de verwachting dat elk gedrag zinloos is. Het cognitief tekort betekent dat het leren dat uitkomsten wél afhankelijk zijn van eigen gedrag, bemoeilijkt wordt wanneer in het verleden geleerd is dat een uitkomst niet beheersbaar is. Het affectieve tekort tenslotte, leidt tot het optreden van depressieve gevoelens.

Deze aangeleerde-machteloosheidshypothese heeft in feite een cognitief karakter: er wordt uitgegaan van de veronderstelling dat het ervaren van 'oncontroleerbaarheid'<sup>2</sup> op zich wel een noodzakelijke maar nog geen voldoende voorwaarde is om een persoon 'machteloos' te maken. Pas wanneer de persoon op basis van zijn ervaringen tot de verwachting komt, dat toekomstige uitkomsten niet controleerbaar zijn, zullen ook de symptomen van aangeleerde machteloosheid zich voordoen.

Dit hypothetische model ter verklaring van het verschijnsel aangeleerde machteloosheid biedt echter voor twee problemen geen verklaring. Het eerste probleem heeft betrekking op situaties waarin bijvoorbeeld tegen proefpersonen gezegd wordt, dat zij de harde geluiden uit kunnen schakelen, terwijl dat in feite niet zo is. Na vele pogingen kunnen die personen zich machteloos gaan voelen, omdat zij concluderen dat zij er toch geen invloed op kunnen uitoefenen. Een andere mogelijkheid is dat men tot de conclusie komt dat er wél invloed op uit te oefenen is, maar dat men persoonlijk hiertoe niet in staat is. Ook in dat geval, waarbij de verwachting luidt dat de uitkomst in principe wél controleerbaar is, treedt machteloosheid op.

Het tweede probleem betreft de verschillen in de spreiding ('generality') en het chronische karakter ('chronicity') van de symptomen van aangeleerde machteloosheid. Waarom beperkt zich aangeleerde machteloosheid bij de ene persoon tot bepaalde taken of situaties en wordt bij de andere persoon een algehele machteloosheid geconstateerd? Waarom is aangeleerde machteloosheid in het ene geval van korte duur en in het andere geval veel langduriger van aard? Aangezien met behulp van het oorspronkelijke hypothetische model op deze vragen geen antwoord kan worden gegeven, ontstond er behoefte aan een meeromvattend theoretisch kader om de verschillende vormen van aangeleerde machteloosheid bij personen te kunnen verklaren.

---

<sup>2</sup> De Engelse termen 'control', 'controllable', 'controllability' zullen in het vervolg steeds vertaald worden met de termen controle, controleerbaar en controleerbaarheid; hiermee wordt bedoeld de mate van beheersbaarheid of bestuurbaarheid van de uitkomsten van het gedrag.

## 2.2 Een cognitief verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid

Abramson, Seligman en Teasdale (1978) ontwikkelden een verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid vanuit een attributioneel interpretatiekader, waardoor ook de beide hierboven beschreven problemen verklaard kunnen worden. Het essentiële idee in dit verklaringsmodel is, dat wanneer personen zich machteloos voelen, zij zich zullen afvragen "Waarom ben ik machteloos?" Zij zullen zich afvragen hoe het komt dat zij met hun gedrag geen controle hebben over de gewenste uitkomsten. Dit is in feite de vraag naar een causale verklaring. Mensen stellen zichzelf de 'waarom'-vraag in vele situaties, maar vooral in situaties die niet verlopen zoals zij verwachtten. Gebeurtenissen waarin de persoon er niet in slaagt om het nagestreefde doel te bereiken, vormen daarvan een voorbeeld. Voor de toeschrijvingen die volgen op de waarom-vraag wordt de term 'causale attributies' gehanteerd (in het vervolg ook wel verkort tot 'attributies').

Causale attributies komen tot stand op basis van informatie die de persoon uit de situatie haalt en op basis van meer algemene kennisstructuren die de persoon heeft gevormd naar aanleiding van eerdere ervaringen (Kelley & Michela, 1980; Den Hertog, 1990). Kelley en Michela (1980) stellen dat attributies consequenties kunnen hebben op verschillende terreinen: voor toekomstig gedrag, voor affecten en voor andere cognities, zoals verwachtingen ten aanzien van toekomstige gebeurtenissen. In paragraaf 2.3 zal meer uitgebreid worden ingegaan op onderzoek naar causale attributies in het algemeen en bij docenten in het bijzonder.

Binnen het cognitieve verklaringsmodel van Abramson et al. (1978) nemen de causale attributies van personen na het ervaren van een oncontroleerbare situatie een belangrijke plaats in. Ze zijn van belang voor de aard van de symptomen van machteloosheid die mensen ervaren, alsmede voor de spreiding en het chronische karakter van die symptomen. Zo lijkt het attributionele uitgangspunt dus een verklaring te kunnen bieden voor de in paragraaf 2.1 geschetste tekortkomingen in het oorspronkelijke model.

In het ontstaan van aangeleerde machteloosheid wordt een aantal fasen onderscheiden. Allereerst is er een situatie van *oncontroleerbaarheid*; de persoon *percipieert* deze oncontroleerbaarheid en koppelt deze aan een eventuele eerder ervaren oncontroleerbaarheid. Daarop volgt een *causale attributie* voor de aanwezige en eerder ervaren oncontroleerbaarheid; mede op grond daarvan wordt de *verwachting* van toekomstige oncontroleerbaarheid gevormd, waarna *symptomen* van machteloosheid kunnen optreden. De verwachting van oncontroleerbaarheid is de cruciale faktor die het al of niet optreden van aangeleerde machteloosheid bepaalt. Objectieve oncontroleerbaarheid leidt alleen dan tot symptomen van aangeleerde machteloosheid wanneer vervolgens de verwachting van oncontroleerbaarheid optreedt (Seligman, 1974). Het oorspronkelijke model gaf echter niet aan wanneer de perceptie van onbeïnvloedbare gebeurtenissen ook daadwerkelijk omgezet wordt in een verwachting van oncontroleerbaarheid in de

toekomst. Het herziene model stelt, dat de causale attributies die een persoon maakt voor onbeïnvloedbare gebeurtenissen bepalend zijn voor de daaropvolgende verwachtingen voor de toekomst. Deze verwachtingen bepalen op hun beurt weer de spreiding, de duur en de aard van de symptomen van aangeleerde machteloosheid. Het gaat daarbij niet zozeer om de specifieke inhoudelijke oorzaken, maar vooral om de aard van de oorzaken. Volgens Abramson et al. (1978) zijn voor de verklaring van aangeleerde machteloosheid drie attributionele dimensies van belang: (1) de dimensie intern-extern: in hoeverre is de oorzaak iets van de persoon zelf of iets buiten die persoon?, (2) de dimensie stabiel-variabel: in hoeverre is de oorzaak blijvend dan wel tijdelijk van aard? en (3) de dimensie globaal-specifiek: in hoeverre is de oorzaak van invloed op andere situaties?. Later (Abramson, Garber & Seligman, 1980) wordt gesuggereerd dat ook de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar van belang zou kunnen zijn voor het machteloosheidsmodel: toeschrijven aan controleerbare oorzaken zou kunnen leiden tot zelfbeschuldiging, zelfkritiek en schuldgevoelens; dit zijn aspecten van een verlaagde zelfwaardering. Abramson et al. (1980) beschouwen dit echter niet als een afzonderlijke causale dimensie in het model. Anderson en Arnoult (1985) stellen vast dat 'controleerbaarheid' in het cognitief verklaringsmodel voor machteloosheid eerder gezien wordt als een kenmerk van de situatie dan van de attributie. Zij beweren dat het belang van deze dimensie voor het verklaren van aangeleerde machteloosheid behoorlijk onderschat wordt en staven dit met onderzoek naar de predictieve waarde van de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar voor verschijnselen van depressie, verlegenheid en eenzaamheid.

Aan de hand van de twee problemen waarvoor de oorspronkelijke hypothese geen verklaring vond, zal nu de rol van causale attributies in het herziene model nader worden toegelicht. In paragraaf 2.2.1 wordt allereerst ingegaan op de mogelijkheid van twee soorten machteloosheid: persoonlijke en universele machteloosheid. Vervolgens is het probleem van de verschillen in spreiding en duur van de symptomen van machteloosheid aan de orde, in paragraaf 2.2.2.

### **2.2.1 Persoonlijke en universele machteloosheid**

De oorspronkelijke hypothese gaat uit van de volgende omschrijving van oncontroleerbaarheid: een uitkomst is oncontroleerbaar als die uitkomst onafhankelijk is van het gedrag van een persoon. De waarschijnlijkheid dat die uitkomst zich voordoet is steeds gelijk, ongeacht of door de persoon nu wel of niet gehandeld wordt. Een resultaat is wel controleerbaar, als de waarschijnlijkheid van de uitkomst verandert door een handeling van de persoon.

Deze definitie van controleerbaarheid maakt geen onderscheid tussen enerzijds situaties waarin de persoon niet beschikt over het gedrag om de uitkomst te manipuleren maar andere personen wel en anderzijds situaties waarin niemand in staat is om de

uitkomsten te beïnvloeden. In het herziene model wordt daarom een onderscheid gemaakt tussen universele en persoonlijke machteloosheid (cf. Abramson et al., 1978). Bij universele machteloosheid blijft de taak of het probleem onoplosbaar en de uitkomst oncontroleerbaar, wat men ook probeert. De vraag "waarom lukt dit niet?" wordt daarbij beantwoord met een externe attributie: de uitkomst is voor die persoon oncontroleerbaar maar lijkt voor andere personen evenmin controleerbaar. Het niet kunnen beïnvloeden ligt dus niet aan de persoon zelf maar aan externe factoren. In een experimentele situatie kan bijvoorbeeld achteraf aan de proefpersoon worden gemeld dat het ging om onoplosbare puzzels die dus ook niet door andere proefpersonen konden worden opgelost. De proefpersoon zal dan het falen toeschrijven aan externe factoren, zoals de moeilijkheid van de taak.

Bij persoonlijke machteloosheid is de taak of het probleem wel oplosbaar voor anderen, maar niet voor een bepaald persoon, omdat die niet beschikt over de juiste handelwijze. Persoonlijke machteloosheid wordt dus voorafgegaan door interne causale attributies voor het door de persoon onoplosbare probleem. De taak is namelijk in principe wel oplosbaar maar "ik persoonlijk kan het niet, het ligt aan mij".

De dimensie intern-extern wordt door Abramson et al. (1978) gedefinieerd aan de hand van de 'zelf-ander'-dichotomie: wanneer een bepaalde uitkomst minder of meer waarschijnlijk lijkt voor de persoon zelf dan voor anderen, dan zal de persoon deze uitkomst toeschrijven aan interne oorzaken (met andere woorden: aan oorzaken bij zichzelf). Wanneer een bepaalde uitkomst even waarschijnlijk is voor de persoon zelf als voor anderen, dan zal de persoon toeschrijven aan externe oorzaken (met andere woorden: niet aan zichzelf maar aan factoren buiten zichzelf). Het moet daarbij wel gaan om voor die persoon relevante, dat wil zeggen "vergelijkbare", anderen.

De motivationele, cognitieve en emotionele tekorten treden op zowel bij persoonlijke als bij universele machteloosheid. Bij persoonlijke machteloosheid treedt daarbij nog een vierde tekort op, namelijk: verlies van zelfwaardering. Doordat de ervaren oncontroleerbaarheid wordt toegeschreven aan oorzaken bij zichzelf zal de zelfwaardering dalen.

## **2.2.2 Spreiding en duur van machteloosheid**

De verschillen in spreiding en duur van symptomen van machteloosheid vormen het tweede probleem waarvoor de oorspronkelijke hypothese geen verklaring bood.

Het herziene model introduceert naast de eerder genoemde causale dimensie intern-extern, de dimensies globaal-specifiek en stabiel-variabel. Allereerst wordt ingegaan op de rol van de dimensie globaal-specifiek. Met deze dimensie wordt aangegeven in hoeverre een oorzaak meer situaties beïnvloedt dan alleen de situatie waarvoor de oorzaak gegeven wordt. Een globale oorzaak is van invloed op vele situaties, een specifieke oorzaak is alleen van invloed op de oorspronkelijke situatie of situaties die daar sterk op lijken.

In de eerder geschetste fasen die vooraf gaan aan aangeleerde machteloosheid (zie paragraaf 2.2) speelt de dimensie globaal-specifiek een bepalende rol voor de 'spreiding' van deze verschijnselen. Wanneer oncontroleerbaarheid van een situatie wordt toegeschreven aan een globale oorzaak zal de verwachting optreden dat ook in andersoortige situaties de uitkomsten onafhankelijk zijn van het eigen gedrag. Dit leidt tot generalisering van de symptomen van machteloosheid naar andersoortige situaties. Een specifieke oorzaak voor oncontroleerbaarheid beïnvloedt de verwachting voor toekomstige oncontroleerbaarheid juist in de andere richting. De verwachting beperkt zich dan tot het specifieke situatie-type waarin de oncontroleerbaarheid is ervaren. De machteloosheidsverschijnselen zullen daarom ook minder snel naar andere situaties gegeneraliseerd worden.

De tweede dimensie, die in het herziene model geïntroduceerd wordt, is de dimensie stabiel-variabel. Deze dimensie geeft aan in hoeverre een oorzaak 'duurzaam of stabiel' dan wel 'van korte duur of variabel' is. In het proces van machteloosheid kan een persoon bijvoorbeeld uitgaan van een stabiele oorzaak voor het ervaren van oncontroleerbaarheid over de uitkomsten. Dit heeft tot gevolg dat ook de verwachting van toekomstige oncontroleerbaarheid van langduriger van aard is bij die persoon. Een stabiele oorzaak leidt zo tot chronische symptomen van machteloosheid. Indien aan een variabele oorzaak wordt toegeschreven dan zal ook de verwachting van toekomstige oncontroleerbaarheid minder langdurig van aard zijn. Bij een variabele oorzaak zijn daardoor ook de symptomen van machteloosheid van kortere duur.

Uit het voorafgaande blijkt dus dat de dimensie globaal-specifiek -indirect via de verwachting van toekomstige oncontroleerbaarheid- de generalisering van aangeleerde machteloosheid naar andersoortige situaties bepaalt. Daardoor wordt indirect mede de duur van de machteloosheidsverschijnselen bepaald. Bij een globale, stabiele oorzaak treedt 'brede transfer' op, dat wil zeggen een langdurige en over vele situaties heen voorkomende machteloosheid. Een specifieke, variabele oorzaak leidt daarentegen tot 'weinig transfer': de machteloosheidsverschijnselen beperken zich tot die ene situatie.

Het herziene model van aangeleerde machteloosheid beschrijft de affectieve, motivationele en cognitieve consequenties van causale attributies voor gebeurtenissen. De aard van de attributie voorspelt daarbij het wel of niet optreden van de verwachting van toekomstige oncontroleerbaarheid en die verwachting voorspelt op haar beurt het optreden van machteloosheidsverschijnselen (Abramson et al., 1980). Ervaringen met oncontroleerbaarheid en het mechanisme van de attributieprocessen op zich vormen nog geen voldoende voorwaarde voor het ontstaan van machteloosheid. De verwachting van oncontroleerbaarheid is noodzakelijk voor het optreden van aangeleerde machteloosheid. De vraag is of de verwachting van oncontroleerbaarheid ook beïnvloed kan worden door andere informatie dan door causale attributies. Deze vraag brengt ons bij de discussie omtrent de validiteit ofwel houdbaarheid van het model.

### 2.2.3 Onderzoek naar machteloosheid volgens het herziene model

Abramson et al. (1978) zijn nagegaan in hoeverre resultaten van reeds bestaand onderzoek consistent zijn met het herziene model voor machteloosheid. Zij stellen vast dat er op verschillende gebieden ondersteuning is te vinden voor het model en ze verwijzen daarbij naar de aard van de tekorten die bij machteloosheid optreden en het attributioneel bewijsmateriaal. De onderzoeken die zij daarbij aanhalen, zijn echter niet expliciet opgezet uitgaande van het attributionele model van machteloosheid. Er is bijvoorbeeld nooit expliciet gevraagd naar causale attributies. De resultaten zijn dan ook pas achteraf zoveel mogelijk geïnterpreteerd in het kader van hun model.

In later onderzoek dat is uitgevoerd vanuit het herziene model is men bij de operationalisering van machteloosheid vrijwel steeds uitgegaan van de overeenkomst tussen verschijnselen van machteloosheid en depressie. Het verschijnsel aangeleerde machteloosheid, zoals dat in laboratoriumstudies is aangetoond, vertoont namelijk opmerkelijke parallellen met verschijnselen van klinische depressie (Seligman, 1974; Klein & Seligman, 1976). Van de vier lijnen van overeenkomst: symptomen, ontstaansgeschiedenis, behandeling en preventie, is vooral voor de overeenkomst in symptomen van machteloosheid en depressie empirische ondersteuning gevonden. Depressie is echter een veelomvattend en complex begrip in de psychopathologie. Er zijn verschillende soorten depressies te onderscheiden. De vraag is op welke van deze soorten het model van aangeleerde machteloosheid van toepassing is. Seligman (1975) benadrukt in dit verband de zogenaamde reactieve depressies. Reactieve depressies treden op na een ingrijpende gebeurtenis in het leven van de persoon, bijvoorbeeld na de dood van een geliefde of na een echtscheiding. Abramson en Martin (1981) schetsen een vijftal symptomen van deze depressies: affectief, cognitief, motivationeel-gedragsmatig, zelfwaardering en vegetatief. Affectieve symptomen bij depressie omvatten gevoelens van verdriet en ongelukkig zijn. De cognitieve symptomen hebben betrekking op een "negative cognitive set", die ertoe leidt dat depressieve personen denken dat hun handelen gedoemd is tot mislukken. Het motivationeel-gedragsmatige symptoom duidt op afname van spontaan gedrag, passiviteit, intellectuele traagheid en achteruitgang in sociaal opzicht. Een verlies van zelfwaardering leidt tot lage inschatting van zichzelf en schuldgevoelens. De vegetatieve symptomen omvatten onder andere slaapstoornissen, veranderingen in eetlust en verminderde zin in sex. Het is mogelijk dat depressie gepaard gaat met al deze symptomen, het is echter ook mogelijk dat slechts een deel van de symptomen optreedt bij depressiviteit.

Volgens Depue en Monroe (1978) is de relatie tussen aangeleerde machteloosheid en depressie complexer dan Seligman (1975) veronderstelt. Bij depressieverschijnselen moet niet alleen aandacht worden besteed aan kwantitatieve verschillen, zoals verschillen tussen 'mildly depressed persons' en 'severely depressed persons', maar juist ook aan kwalitatieve verschillen. Het gaat dan om de vraag welke soorten depressies aan de hand van patronen van symptomen onderscheiden kunnen worden. In veel onderzoek waarin het herziene model van aangeleerde machteloosheid uitgangspunt is, wordt stil-



zwijgend uitgegaan van de analogie tussen machteloosheid en depressie. Vanuit dat gezichtspunt wordt dan ook vaak in correlatieel onderzoek naar de relatie tussen attributiestijlen en machteloosheid, de 'Beck Depression Inventory' (Beck, Ward, Mendelson, Mock & Erbaugh, 1961) gehanteerd om het begrip machteloosheid te operationaliseren.

Peterson en Seligman (1984) beschrijven in een overzichtsartikel onderzoek dat tot dan toe op het gebied van machteloosheid is verricht. Zij onderscheiden vijf onderzoeksgebieden: (1) cross-sectioneel/correlatieel onderzoek, waarin gezocht is naar samenhangen tussen attributiestijl en depressieve symptomen, (2) longitudinaal onderzoek, waarin kan worden nagegaan of bepaalde attributiestijlen voorafgaan aan depressie, (3) 'experiments of nature', waarbij gekeken wordt naar attributiestijl en depressie na 'natuurlijk' optredende gebeurtenissen, (4) laboratorium experimenten, waarin in een experimentele setting 'depressie' wordt opgeroepen door gebeurtenissen en de daarop volgende attributies en (5) gevalsstudies, die inzicht geven in de toepasbaarheid van de theorie in concrete mensenlevens.

- Op het gebied van cross-sectioneel correlatieel onderzoek concluderen Peterson en Seligman (1984), dat een groot deel van dit onderzoek ondersteuning geeft aan het attributionele model van machteloosheid. Er worden verschillende onderzoeken aangehaald waarin significante correlaties zijn gevonden tussen causale-dimensiescores en spontane attributies enerzijds en depressie-verschijnselen anderzijds. Dit geldt voor verschillende populaties (studenten, depressieve patiënten, kinderen en vrouwen uit lagere sociaal-economische milieus). Studies waarin geen significante correlaties zijn gevonden, zijn volgens Peterson en Seligman onder andere te bekritisieren wat betreft de gebruikte meetmethodes.
- Resultaten van enkele longitudinale onderzoeken laten zien dat het toeschrijven aan interne, stabiele en globale oorzaken vooraf gaat aan het optreden van symptomen van depressie. Dit is conform de voorspellingen in het model: deze attributiestijl vormt een risicofactor voor de ontwikkeling van depressie.
- Bij de zogenaamde 'experiments of nature' wordt in een quasi-experimentele opzet een vergelijking gemaakt tussen twee groepen personen waarbij natuurlijk optredende negatieve gebeurtenissen (bijvoorbeeld een slecht resultaat na een examen) de "experimentele conditie" vormen. Ook bij dit type onderzoek concluderen Peterson en Seligman dat de resultaten het attributionele model ondersteunen. Depressieverschijnselen treden op na vervelende gebeurtenissen bij die mensen die geneigd zijn toe te schrijven aan interne, globale en stabiele oorzaken.
- In experimenten in laboratoria worden situaties gecreëerd die bij proefpersonen mogelijk leiden tot symptomen van machteloosheid, zoals bijvoorbeeld een situatie waarin onoplosbare taken moeten worden uitgevoerd. De resultaten van dergelijke experimenten leken in het verleden controversieel en waren sterk onderhevig aan kritiek. Meer recente resultaten zijn goed te interpreteren en ondersteunen het theoretische model, aldus Peterson en Seligman.

- In gevalsstudies is nagegaan of het attributionele model ook op individuele personen van toepassing is. Ook hier vinden Peterson en Seligman ondersteuning: het attributionele model blijkt voorspellende waarde te hebben voor depressieve symptomen van specifieke individuen.

Peterson en Seligman stellen dat de convergentie van de resultaten, gebaseerd op verschillende onderzoeksstrategieën met verschillende operationalisaties en verschillende populaties, een sterk bewijs levert voor de validiteit van het attributionele model van machteloosheid.

Sweeney, Anderson en Bailey (1986) bekritisieren de bestaande overzichtsartikelen; zij stellen vast dat veelal wordt uitgegaan van een beperkt aantal studies en dat de resultaten slechts in beschrijvende zin worden weergegeven. Zij brengen hierin verandering door een meta-analyse uit te voeren op de resultaten van 104 studies, waarin de relatie tussen causale attributies en depressie werd onderzocht. Sweeney et al. (1986) concluderen op grond van de meta-analyse, waarin een statistische hertoetsing van de gegevens van deze onderzoeken werd uitgevoerd, dat er inderdaad sprake is van een verband tussen causale-attributiedimensies en depressie. Naarmate negatieve gebeurtenissen meer worden toegeschreven aan interne, stabiele, globale oorzaken treedt een hogere depressiescore op. De gemiddelde effectgrootte van deze verbanden is niet erg hoog, maar over het totaal aantal studies bekeken is er voor elke dimensie sprake van een significant effect. Bovendien, zo berekenden Sweeney et al., zou er een omvangrijk aantal studies nodig zijn die geen effect aantonen, om deze verbanden te kunnen weerleggen. Ook wanneer de causale-attributiemeting plaatsvindt in de vorm van inhoudelijke oorzaken, zoals toevallige omstandigheden of bekwaamheid, wordt de verwachte relatie tussen attributies, machteloosheid en depressie aangetoond.

## 2.3 Causale attributies

Gezien de belangrijke rol van causale attributies in het verklaringsmodel van aangeleerde machteloosheid lijkt een meer uitgebreide toelichting op dit concept -in een aparte paragraaf- op zijn plaats. Allereerst wordt ingegaan op enkele oorzaken en dimensies die in onderzoek naar causale attributies zijn onderscheiden. Daarna zal worden ingegaan op onderzoek naar causale attributies van docenten.

### 2.3.1 Oorzaken en dimensies

De theorie van de causale attributies houdt zich bezig met de wijze waarop mensen verklaringen geven voor gebeurtenissen, voor het gedrag van anderen en van henzelf. Zoals eerder gezegd, gaat het daarbij om de vraag "waarom ...?" (Kelley, 1973). Personen worden in deze attributie-theoretische benadering gekarakteriseerd als "naïeve wetenschappers" die er naar streven de loop van de gebeurtenissen in hun

leven te begrijpen, te voorspellen en te beïnvloeden (Heider, 1958). Deze spontane waarom-vragen doen zich vooral voor bij het optreden van onverwachte gebeurtenissen, in voor de persoon belangrijke situaties en in taaksituaties.

De gevolgen die causale attributies hebben voor het handelen, de gevoelens en de verwachtingen met betrekking tot toekomstig succes, zijn onder andere uitgebreid beschreven door Weiner (1972b, 1974, 1980a; 1980b). Hij ontwikkelde een prestatie-motivatietheorie die zich vooral richt op causale attributies van leerlingen met betrekking tot taaksituaties in het onderwijs.

Weiner et al. (1972) stellen dat personen de uitkomsten van gedrag in taakgerelateerde situaties vooral toeschrijven aan vier causale factoren. Deze vier causale factoren zijn: bekwaamheid, inspanning, moeilijkheidsgraad van de taak en toeval. Volgens Weiner zijn de causale factoren op zich minder van belang voor de prestatie-motivatie dan de dimensies waarop deze factoren geplaatst kunnen worden. Aanvankelijk werden de vier oorzaken geordend naar twee dimensies: de dimensie intern-extern (ook wel locus-dimensie genoemd) en de dimensie stabiel-variabel. Later werd hier een derde dimensie aan toegevoegd: de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar (Weiner, 1979, 1983). Deze dimensie heeft betrekking op de mate waarin de oorzaak onder invloed staat van de persoon zelf of van anderen. Met behulp van deze drie dimensies kunnen theoretisch gesproken acht typen oorzaken worden geklassificeerd (zie figuur 2.1). Naast de vier genoemde oorzaken noemt Weiner (1979) namelijk nog stemming (waaronder bijvoorbeeld vermoeidheid); inzet als kenmerk van de persoon; docent-kenmerken en hulp van anderen (zie eveneens figuur 2.1).

	<i>Intern</i>		<i>Extern</i>	
	<i>Stabiel</i>	<i>Variabel</i>	<i>Stabiel</i>	<i>Variabel</i>
<i>Oncontro-leerbaar</i>	bekwaamheid	stemming	moeilijkheid	toeval
<i>Controleerbaar</i>	stabiele inzet	inspanning	docent-kenmerken <sup>a</sup>	hulp van anderen

<sup>a</sup> 'teacher bias' is hier vertaald met 'docentkenmerken'.

**Figuur 2.1** Een ordening van de acht causale factoren voor succes en falen naar de dimensies intern-extern, stabiel-variabel en controleerbaar-oncontroleerbaar vanuit het gezichtspunt van de leerling (naar Weiner, 1979; blz. 7).

De dimensie intern-extern hangt volgens Weiner (1979) vooral samen met de gevoelens van zelfwaardering en zelfvertrouwen. De dimensie stabiel-variabel beïnvloedt juist de verwachtingen van toekomstig succes. Wanneer falen wordt toegeschreven aan stabiele oorzaken, zoals eigen bekwaamheid, zal de toekomstverwachting voor falen

sterk zijn; wanneer falen wordt toegeschreven aan een variabele oorzaak zal de toekomstverwachting minder negatief zijn. Men denkt dan eerder: "volgende keer beter". De dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar is volgens Weiner vooral van invloed op interpersoonlijke beoordelingen en op beslissingen over de reactie naar anderen toe. Men helpt een hulpbehoevend persoon eerder als die ander "er niks aan kan doen" dat deze situatie is ontstaan (Weiner, 1979).

Het is de vraag in hoeverre de genoemde causale factoren inderdaad de meest relevante zijn volgens verschillende personen en in hoeverre ze ook van toepassing zijn op andere situaties. Den Hertog en Bergen (1984) geven een overzicht van resultaten van onderzoek naar causale attributies in onderwijssituaties bij leerlingen, ouders van leerlingen en docenten. Naast de genoemde oorzaken zijn onder andere naar voren gekomen: interesse, concentratie, aandacht, houding, kenmerken van de instructie, gewoontes en familie-omstandigheden (Frieze & Snyder, 1980; Cooper & Burger, 1980). Uit onderzoek naar oorzaken voor andersoortige situaties, zoals in intieme relaties of bij eenzaamheid blijkt dat hierbij andere oorzaken worden genoemd; de inhoud van de oorzaken is afhankelijk van het soort situatie dat wordt onderzocht en de conclusies op basis van onderzoek vanuit het prestatie-motivatatie-perspectief kunnen dan ook niet klakkeloos worden overgenomen (cf. Harvey & Weary, 1984).

Het is dus de vraag in hoeverre de oorzaken zoals die gevonden zijn in onderzoek naar causale attributies in taaksituaties ook van toepassing zijn op docenten in probleemsituaties. Mogelijk gebruiken docenten andere oorzaken voor de verklaring van het ontstaan van concrete probleemsituaties tijdens hun beroepsuitoefening.

### **2.3.2 Causale attributies door docenten**

Het onderzoek naar causale attributies door leerlingen met betrekking tot hun eigen resultaten met name in de traditie van de prestatie-motivatietheorie is zeer omvangrijk (cf. Weiner, 1974, 1979; Heckhausen, 1980). Voor de problematiek van dit onderzoek zijn echter de causale attributies van docenten van belang. Onderzoek naar causale attributies van docenten in het onderwijs is minder omvangrijk, maar staat wel in de belangstelling (cf. Clark & Peterson, 1986). Dergelijk onderzoek richt zich vooral op toeschrijvingen van docenten met betrekking tot de prestaties van hun leerlingen. Clark en Peterson (1986) bespreken dit type onderzoek in het kader van de onderzoeksstroming gericht op de denkprocessen van docenten onder de noemer "Teachers' theories and beliefs" (op. cit., blz. 281). Zij gaan daarbij in op vier vragen: (a) Hoe worden causale attributies door de onderzoeker geconceptualiseerd?; (b) Welke factoren beïnvloeden de causale attributies van docenten?; (c) Wat is de relatie tussen causale attributies van docenten en het gedrag van docenten tegenover leerlingen? en (d) Wat is de relatie tussen causale attributies van docenten en hun planningsgedrag, hun interactieve beslissingen en de prestaties van leerlingen?

Wat betreft de *conceptualisering* van het begrip causale attributies merken Clark en Peterson (1986) op dat de onderzoekers verschillen in het door hen gehanteerde categorieënsysteem: sommigen gaan uit van de indeling van causale attributies zoals gevonden in leerlingonderzoek, anderen kiezen voor de docent als uitgangspunt. De categorieënsystemen onderscheiden zich ook qua oorsprong: sommige onderzoekers hebben zelf op logische gronden een systeem ontwikkeld, anderen hebben via open vragen aan leerlingen of docenten een systeem geconstrueerd. Clark en Peterson (1986) vermelden verder dat sommige onderzoekers hun aandacht richten op onderliggende causale dimensies, zoals intern-extern of stabiel-variabel; anderen gaan uit van de inhoudelijke factoren.

Ter beantwoording van de vraag *welke factoren de causale attributies van docenten beïnvloeden* gaan Clark en Peterson (1986) in op de zogenaamde 'self-serving bias'. Het blijkt dat deze neiging er toe kan leiden dat docenten vanuit hun docentenrol in klassesituaties, het falen van leerlingen toeschrijven aan de leerlingen zelf en het succes van leerlingen aan kwaliteiten van henzelf. Het gaat daarbij dus om de mate waarin de docent verantwoordelijkheid neemt voor de minder goede prestaties van leerlingen. Andere factoren die de causale attributies van docenten voor prestaties van leerlingen beïnvloeden zijn, volgens Clark en Peterson (1986), de prestaties van leerlingen in het verleden en leerlingkenmerken, zoals ras en sociale klasse.

Het onderzoek naar *de relatie tussen de causale attributies van docenten en hun gedrag* richt zich voornamelijk op de feedback die docenten geven aan leerlingen. Deze feedback blijkt aantoonbaar te worden beïnvloed door de causale attributies van docenten: prestaties van leerlingen die door docenten worden gezien als veroorzaakt door inspanning van de leerling, worden meer beloond en minder bestraft dan prestaties die worden toegeschreven aan een gebrek aan inspanning.

Er is volgens Clark en Peterson (1986) vrij weinig onderzoek verricht naar *de relatie tussen causale attributies van docenten en hun planningsgedrag, hun interactieve beslissingen en leerlingprestaties*. Deze relatie verdient volgens hen meer aandacht.

Het onderzoek dat door Clark en Peterson (1986) is beschreven richt zich voornamelijk op causale attributies van docenten ten aanzien van leerlingprestaties. In hoofdstuk 1 is geconstateerd dat met name het omgaan met leerlingen en de interactie met leerlingen voor veel docenten een bron van problemen vormt. Op grond van die constatering lijkt het interessant om ook voor het domein van interactie-situaties tussen docent en leerlingen na te gaan wat de causale attributies van docenten zijn. Het onderzoek naar de oorzaken die docenten geven voor gedrag van leerlingen en voor hun eigen gedrag is echter vrij schaars (cf. Bergen & Den Hertog, 1985; Den Hertog 1990). Den Hertog en Bergen (1984) beschrijven de resultaten van een uitgebreid literatuuronderzoek, waarvan de belangrijkste conclusies hier worden weergegeven.

Vernberg en Medway (1981) vergeleken de oorzaken die docenten en ouders gaven voor het probleemgedrag van leerlingen. Docenten en ouders bleken aanzienlijk te verschillen wat betreft de genoemde oorzaken. Docenten noemen omstandigheden thuis als belangrijkste oorzaak voor probleemgedrag van leerlingen. Ouders noemen

daarentegen vooral factoren met betrekking tot de school, in mindere mate factoren bij de leerling en vrijwel nooit omstandigheden thuis. Medway (1979) en Christenson, Ysseldyke, Wang en Algozzine (1983) stellen vast dat docenten bij gedragsproblemen van leerlingen aanzienlijk vaker de oorzaak zoeken bij de leerling en bij de omstandigheden thuis dan bij de docent zelf of de school.

Rohrkemper en Brophy (1983) concluderen uit hun onderzoek naar het omgaan met gedragsproblemen van leerlingen door docenten, dat docenten het probleemgedrag van leerlingen vooral toeschrijven aan factoren buiten de docent zelf, met andere woorden aan externe factoren. Docenten denken wel invloed te kunnen uitoefenen op de oorzaken.

Docenten in het onderzoek van Guttman (1982) noemen voornamelijk leerling-oorzaken voor (fictief) probleemgedrag van leerlingen; aan docentoorzaken wordt juist weinig belang toegekend.

Weiner (1972b) wees er reeds op, dat attributies in de onderwijsleersituatie tot interpersoonlijke conflicten in de interactie tussen docent en leerling kunnen leiden. Deze conflicten worden manifest als er sprake is van falen in de onderwijsleersituatie. Docenten zijn namelijk geneigd de oorzaken van het falen bij hun leerlingen te leggen, de leerlingen hebben daarentegen de neiging de oorzaken van hun eigen falen bij docenten te leggen. Het mechanisme van elkaar de schuld geven, bevordert het oplossen van dit soort problemen niet. In de literatuur (cf. Monson & Snyder, 1977; Kelley & Michela, 1980; Harvey & Weary, 1984) wordt dit als een defensiemechanisme van de interactiepartners beschouwd, temeer omdat dit verschijnsel zich nauwelijks voordoet als er sprake is van succes. Men wijst de verantwoordelijkheid voor falen af en vermijdt daarmee eventuele negatieve gevolgen voor het zelfbeeld.

In een onderzoek naar toeschrijvingen door docenten ten aanzien van hun eigen prestaties en gedrag vroeg Guskey (1982) aan ervaren docenten wat zij als oorzaken zien voor een classesituatie, waarin zij zelf meer of minder succesvol zijn met een groep leerlingen. Docenten verdeelden 100 punten over de vier mogelijke causale attributies (aanleg, inzet, moeilijkheidsgraad van de taak en toeval) zoals die zijn opgenomen in het categorieënsysteem van Weiner et al. (1972) (zie ook paragraaf 2.3.1). Succes werd meer aan interne oorzaken en minder aan stabiele oorzaken toegeschreven dan falen. Meer specifiek blijkt dat succes vooral aan de bekwaamheid en de inspanning van de docent wordt toegeschreven, mislukking daarentegen vooral aan de zwaarte van de taak.

Ames (1983) veronderstelt dat docenten informatie over prestaties van leerlingen en over zichzelf verwerken en interpreteren vanuit hun individuele systeem van opvattingen en waarden ten aanzien van hun beroepsuitoefening. De toeschrijvingen van docenten blijken namelijk mede afhankelijk te zijn van het belang dat docenten aan hun onderwijsactiviteiten toekennen. Docenten die veel belang toekennen aan hun eigen onderwijsgedrag, hebben de neiging bij een negatieve evaluatie over hun lesgedrag door hun leerlingen, dit toe te schrijven aan interne factoren. Docenten die minder belang hechten aan hun onderwijsactiviteiten, geven meer externe toeschrijvingen om

negatieve evaluaties door leerlingen te verklaren. Deze laatste docenten nemen dus minder verantwoordelijkheid voor hun eigen lesgedrag.

Naar aanleiding van het literatuuronderzoek naar causale attributies van docenten constateert Den Hertog (1990) dat er tot op heden geen onderzoek is verricht naar causale attributies van docenten voor algemene gebeurtenissen of situaties tijdens hun werk. Daarom is een inventarisatiestudie verricht naar causale attributies van docenten voor het ontstaan van problematische situaties in de interactie tussen docent en anderen (Den Hertog, Van Opdorp, Vreuls & Bergen, 1986; Van Opdorp, Den Hertog, Vreuls & Bergen, 1990). Er kunnen op grond daarvan een negental hoofdcategorieën van causale toeschrijvingen onderscheiden worden: factoren met betrekking tot (1) docenten, (2) leerlingen, (3) collega's, (4) schoolleiders, (5) schoolorganisatie, (6) onderwijsbeleid, (7) ouders en huiselijke omstandigheden van de leerling, (8) combinatie van docent met een ander en (9) overige externe factoren. Uit de resultaten van de open inventarisatie blijkt dat docenten, als verklaring voor het ontstaan van problematische situaties in de interactie met leerlingen, op de eerste plaats leerlingoorzaken noemen en op de tweede plaats docentoorzaken (cf. Den Hertog et al., 1986; Van Opdorp et al., 1990).

Samenvattend kan worden gesteld dat onderzoek naar causale attributies van docenten tot op heden voornamelijk gericht is op causale attributies voor prestaties van leerlingen. De minder talrijke onderzoeken naar causale attributies voor (probleem)-gedrag van leerlingen wijzen met name op het belang van leerlingoorzaken in de ogen van docenten. Oorzaken bij de docent zelf of in de school worden minder belangrijk geacht. Aan het nog geringere aantal onderzoeken naar attributies van docenten voor eigen gedrag kunnen geen conclusies worden verbonden. Ook hier is echter een tendens te bespeuren dat docenten geneigd zijn minder succesvol onderwijsgedrag toe te schrijven aan oorzaken buiten henzelf. Er is geen onderzoek verricht naar causale attributies van docenten voor het ontstaan van problematische onderwijssituaties. De resultaten van een eerste inventarisatiestudie wijzen in de richting van leerling- en docentoorzaken als belangrijkste verklarende factoren.

## 2.4 Verwachtingen

In het cognitief verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid neemt de zogenaamde "verwachting van oncontroleerbaarheid" een belangrijke plaats in. De voorspelling luidt: in toekomstige situaties zullen alleen symptomen van machteloosheid optreden wanneer de verwachting van oncontroleerbaarheid optreedt nadat een gewenst resultaat niet is bereikt. Abramson et al. (1980) geven het belang van verwachtingen als volgt weer: "The attribution predicts the recurrence of the expectations whereas the expectation determines the occurrence of helplessness deficits" (op. cit. blz. 18). Er is echter, gezien het belang van het concept, opvallend weinig onderzoek verricht naar verwachtingen binnen het model voor aangeleerde

machteloosheid; de aandacht gaat steeds uit naar causale attributies. Ook Peterson en Seligman (1984) benadrukken in hun inleiding het belang van verwachtingen, maar ook zij kiezen voor een bespreking van onderzoek naar causale attributies "because a methodological framework already existed for doing so" (op. cit. blz. 350). Zij richten zich niet op de rol van verwachtingen, omdat daarvoor nog geen valide meet-instrumenten bestaan.

In de beschrijvingen van onderzoek op basis van het model voor aangeleerde machteloosheid zijn dus weinig aanknopingspunten te vinden voor een nadere bespreking van dit concept. Door Abramson et al. (1980) is wel gewezen op de parallellen tussen het beschreven model en het prestatie-motivatiemodel van Weiner (1972a, 1974). In dit prestatie-motivatiemodel worden toekomstverwachtingen wel nader uitgewerkt. Ook Heckhausen (1980) besteedt ruime aandacht aan het belang van verwachtingen voor de prestatie-motivatie. In paragraaf 2.4.2 zal worden ingegaan op het concept verwachtingen binnen de prestatie-motivatie literatuur. Een andere invalshoek vormt de verwijzing van Abramson et al. (1980) naar de begrippen 'efficacy-expectation' en 'outcome-expectation' van Bandura (1977); in de volgende paragraaf worden deze begrippen nader toegelicht.

### **2.4.1 Doelmatigheidsverwachtingen**

Bandura (1977) beschrijft in zijn sociale leertheorie het begrip "self-efficacy" als een belangrijk cognitief mechanisme dat het gedrag stuurt en dat het toekomstig leren en de motivatie van mensen beïnvloedt. Hij beschrijft dit concept als een subjectieve inschatting van de persoon van de eigen mogelijkheden: "in hoeverre ben ik in staat met succes het gedrag uit te voeren dat noodzakelijk is om het gewenste doel te bereiken?" Bandura onderscheidt binnen dit begrip twee soorten verwachtingen: de "efficacy-expectation" (doelmatigheidsverwachting) en de "outcome-expectation" (resultaatverwachting). Onder doelmatigheidsverwachting verstaat Bandura de verwachting dat men zelf met succes het gedrag kan uitvoeren dat nodig is om de gewenste resultaten te bereiken. De resultaatverwachting is volgens hem de verwachting dat mensen in het algemeen in staat zijn om positieve resultaten te bereiken in dit soort situaties. Het is dus mogelijk dat mensen verwachten dat bepaald gedrag zeer waarschijnlijk tot de gewenste uitkomsten leidt (hoge resultaatverwachting) maar dat zij denken dat zij zelf niet in staat zijn om dit gedrag uit te voeren (lage doelmatigheidsverwachting). Bandura (1982) voorspelt dat personen met een lage doelmatigheidsverwachting en een hoge resultaatverwachting gevoelens van persoonlijke machteloosheid en depressie zullen ervaren.

Door Ashton en Webb (1986) is het efficacy-begrip toegepast op het specifieke domein van het docentenberoep; zij spreken van: 'teachers' sense of efficacy'. Het gaat daarbij om de vraag of docenten denken dat zij in staat zijn om invloed uit te oefenen op (de motivatie of de leerresultaten van) hun leerlingen en met name hoever die invloed dan



strekt. Ashton en Webb (1986) onderscheiden twee componenten: enerzijds de 'sense of teaching efficacy', dit is een algemene component en de 'personal teaching efficacy', dit is een persoonlijke component. De algemene component heeft betrekking op het idee dat een docent heeft over de mate waarin onderwijs in het algemeen effect heeft op leerlingen; in hoeverre zijn docenten überhaupt in staat om leerlingresultaten te beïnvloeden? De persoonlijke component geeft aan in welke mate een docent zichzelf in staat acht om met zijn onderwijs de (motivatie of prestaties van zijn) leerlingen te beïnvloeden.

Op basis van hun onderzoek beschrijven Ashton en Webb (1986) 'profielen' van docenten met een hoge en docenten met een lage sense of efficacy en schetsen de risico's van een lage sense of efficacy. Docenten met een lage sense of efficacy zijn weinig gemotiveerd, denken dat hun werk toch geen zin heeft, vertonen weinig inzet voor hun werk, zijn ontevreden en ervaren meer stress. Zij nemen geen eigen verantwoordelijkheid voor het falen van leerlingen en schrijven slechte leerlingprestaties toe aan tekortkomingen van hun leerlingen; ze hebben geen goede band met leerlingen, wantrouwen leerlingen en hebben in hun klassen vaak een conflictueuze sfeer. Dit alles in tegenstelling tot docenten met een hoge sense of efficacy. Ook blijkt dat teachers' sense of efficacy positief samenhangt met de leerprestaties van leerlingen. Ashton en Webb (1986) vonden echter geen aanwijzingen voor een directe samenhang tussen teachers' sense of efficacy en arbeidssatisfactie of het ervaren van stress in het werk.

Gibson en Dembo (1984) ontwikkelden een vragenlijst waarmee 'teachers' sense of efficacy' gemeten kan worden; de resultaten van factoranalyses geven ondersteuning voor het onderscheid in de twee door Bandura onderscheiden componenten. Uit de resultaten van een observatie-onderzoek bleek bovendien dat docenten met een lage en een hoge sense of efficacy verschillen in gedrag in de klas, te weten qua tijdsbesteding aan verschillende werkvormen en qua feedback aan leerlingen.

Door Van Greevenbroek (1985) is het begrip in Nederland vertaald met de term (persoonlijke) doelmatigheidsbeleving. Van Greevenbroek (1985) omschrijft dit begrip als "een cognitief mechanisme voor de verwerking van hiervoor relevante informatie, hetgeen resulteert in het oordeel van een persoon hoe goed deze bepaalde gedragingen met succes in een gegeven situatie kan uitvoeren" (blz. 248). Zij onderscheidt ook de twee componenten van Bandura: doelmatigheidsverwachting en resultaatverwachting. Van Greevenbroek (1986) trachtte te komen tot een betrouwbaar en valide meetinstrument voor docenten en schoolleiders in het Nederlandse basisonderwijs. Zij formuleerde een aantal items waarin docent-'activiteiten' centraal stonden en vroeg daarbij steeds twee beoordelingen: "ik bezit voldoende capaciteiten om dit werk te doen" (persoonlijke doelmatigheidsverwachting) en "het met succes verrichten van deze activiteiten is bij ons op school mogelijk" (resultaatverwachting). Bij principale componentenanalyse blijkt dat de twee oorspronkelijke componenten goed van elkaar onderscheiden kunnen worden; bovendien ontstaat er een onderscheid tussen meer "leerling-/onderwijsleerprocesgerichte" activiteiten en andere taken in de school. De betrouwbaarheid is bevredigend (coëfficiënt alpha groter dan .80) en de correlaties met andere schalen geven

ondersteuning voor de constructvaliditeit van de schalen. De resultaten met de ontwikkelde vragenlijst geven aan dat de docenten (en schoolleiders) in het basis-onderwijs hun eigen capaciteiten voor het verrichten van de taken gemiddeld hoog inschatten in vergelijking met de inschatting van de mogelijkheden die de school daartoe biedt. Dit verschil in inschatting treedt op voor beide soorten taken, maar is het grootst voor de taken die niet gericht zijn op leerling of onderwijsleerproces. Van Greevenbroek (1986) vindt deze discrepantie verontrustend; "wellicht is het een uitdrukking van het spanningsveld van wat docenten willen en kunnen realiseren en van wat anderen er van verwachten" zo formuleert zij (op. cit., blz. 227).

Ook Imants en Vriens (1988) beschrijven een constructiefase van dit meetinstrument. Zij maken een onderscheid in drie soorten taken: "activiteiten met voornamelijk leerlingbelang", "activiteiten die vooral op het didactisch management van belang zijn" en "activiteiten die vooral in het belang zijn van de schoolorganisatie" (blz. 209). De onderzoekers concluderen dat het instrument voor de meting van doelmatigheids-beleving enkele proeven van betrouwbaarheid en validiteit goed heeft doorstaan.

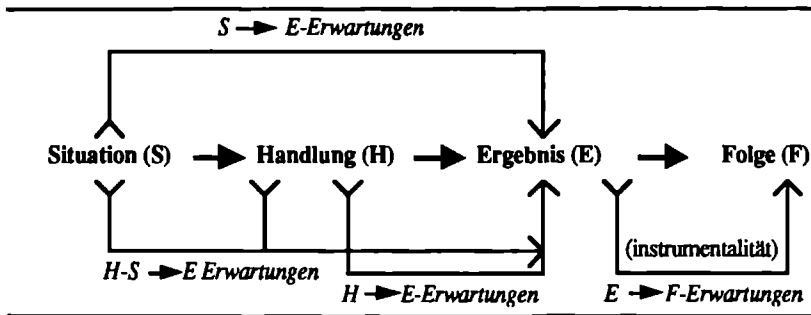
## 2.4.2 Verwachtingen in de prestatiemotivatietheorie

Volgens de literatuur rond motivatie vormt het begrip verwachtingen een belangrijke schakel in het motivatie-proces. Weiner (1972ab, 1974, 1979) heeft in zijn theorie rond prestatiemotivatie uiteengezet wat de gevolgen zijn van causale attributies na succes of falen op een taak. Eén van die gevolgen ligt op het terrein van de (subjectieve) verwachtingen voor toekomstig succes of falen. Wanneer een persoon eigen falen op een taak verklaart door stabiele oorzaken (zoals "eigen onbekwaamheid") dan zal de verwachting van falen in de toekomst sterker zijn dan wanneer dit falen wordt toegeschreven aan variabele oorzaken (zoals "eigen inzet"); de kans op succes is in dit laatste geval groter. Met name de dimensie stabiel-variabel lijkt dus van belang voor de toekomstverwachting.

Heckhausen (1980) heeft in zijn model ter verklaring van prestatie-motivatie vier verschillende verwachtingen onderscheiden (zie figuur 2.2).

Allereerst onderscheidt hij de "Situations-Ergebnis-Erwartung". Deze betreft de subjectieve waarschijnlijkheidsgraad waarmee verwacht kan worden dat de situatie zich zonder eigen handelen zal wijzigen in een gewenste uitkomst. Deze verwachting is tot op heden weinig onderzocht omdat juist het actieve handelen van de persoon vrijwel steeds centraal staat. De tweede door Heckhausen onderscheiden verwachting is de "Handlungs-Ergebnis-Erwartung". Hij omschrijft deze als de subjectieve waarschijnlijkheidsgraad waarmee de situatie door eigen handelen in de gewenste wijze kan worden veranderd. Met andere woorden, in hoeverre acht de persoon zichzelf in staat om met zijn gedrag een gewenst resultaat te bereiken? Deze verwachting is vergelijkbaar met de begrippen personal teaching efficacy van Ashton en Webb (1986) en (persoonlijke) doelmatigheidsverwachting van Van Greevenbroek (1985). Verder

onderscheidt Heckhausen in zijn motivatiemodel de "Handlungs-bei-Situations-Ergebnis-Erwartung". Dit is de subjectieve waarschijnlijkheid waarmee externe en variabele omstandigheden de Handlungs-Ergebnis-Erwartung beïnvloeden. Met andere woorden, in hoeverre wordt de invloed van je eigen handelen beperkt of bevorderd door externe factoren. Tenslotte onderscheidt Heckhausen de "Ergebnis-Folge-Erwartung". Dit is de mate waarin de bereikte resultaten van belang zijn voor na te streven doelen op langere termijn.



**Figuur 2.2** Vier typen verwachtingen die zich kunnen voordoen in verschillende stadia van het motivatieproces (naar Heckhausen, 1980, blz. 621).

Heckhausen (1980) schetst in zijn model de invloed van verwachtingen op het motivatieproces. Lage of negatieve verwachtingen hebben een negatief effect op inzet en motivatie. Ook hier zijn duidelijke overeenkomsten te zien met de profielen die Ashton en Webb (1986) schetsen van docenten met een lage dan wel hoge personal teaching efficacy-score. Bovendien sluit dit nauw aan bij de rol van verwachtingen in het cognitief verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid: het ontstaan van een verwachting van oncontroleerbaarheid (met andere woorden een negatieve verwachting omtrent de effecten van eigen handelen) is een noodzakelijke voorwaarde voor het ontwikkelen van de symptomen van machteloosheid.

Uit het voorgaande blijkt dat de onderzoeksliteratuur rond verwachtingen vanuit de prestatiemotivatietheorieën en vanuit de sociale leertheorieën voldoende aanknopingspunten biedt voor de bestudering van het concept verwachtingen bij docenten tijdens hun beroepsuitoefening. Daarbij kan tevens een koppeling worden gemaakt naar het cognitief verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid.

## Samenvatting

In dit hoofdstuk is uitgebreid aandacht besteed aan het cognitieve verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid en het onderzoek dat hiernaar is verricht. Het model

benadrukt het belang van causale attributies en verwachtingen binnen het ontwikkelingsproces van symptomen van machteloosheid. Vooral de aard van de causale attributies is van belang. De causale dimensies intern-extern, stabiel-variabel, globaal-specifiek en controleerbaar-oncontroleerbaar zijn daarbij genoemd als meest relevante dimensies. Naar de rol van verwachtingen in het model is tot op heden vrij weinig onderzoek verricht. Gezien de 'magere' invulling van dit concept, is aansluiting gezocht bij de prestatiemotivatietheorie en de literatuur rond 'efficacy' (doelmatigheidsbeleving).



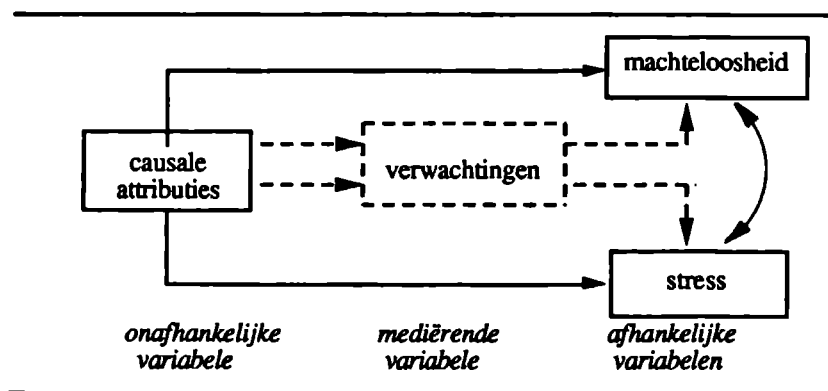
## Hoofdstuk 3

### Het conceptuele model

In dit hoofdstuk zal het cognitieve verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid worden toegepast op de problematiek van docenten. Hieruit vloeit het conceptuele model voort dat de basis vormt voor het empirisch onderzoek dat in deel II van dit proefschrift wordt beschreven. Dit model wordt beschreven in paragraaf 3.1. In paragraaf 3.2 worden vervolgens de vraagstellingen van het onderzoek weergegeven, zoals die kunnen worden afgeleid uit het model.

#### 3.1 Een verklaringsmodel voor uitingen van machteloosheid en stress bij docenten

In de voorgaande hoofdstukken is een beeld gegeven van de onderzoeksliteratuur rond problemen van docenten en van het cognitieve verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid. De vraag is nu: in hoeverre is het cognitieve verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid van toepassing op de problematiek van docenten? Met andere woorden, kan het verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid inzicht geven in de verschillen tussen docenten wat betreft ervaren machteloosheid en stress. Om deze vraag te beantwoorden is op basis van het cognitieve verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid een conceptueel model ontwikkeld (zie figuur 3.1).



**Figuur 3.1** Het conceptuele model van het onderzoek.

De centrale concepten in dit model zijn: causale attributies, machteloosheid, stress en verwachtingen. In de figuur is te zien hoe de verschillende concepten zich verhouden tot elkaar. De causale attributies vormen de onafhankelijke variabele; uitingen van machteloosheid en stress vormen de afhankelijke variabelen; verwachtingen vormen de mediërende variabele (dit is aangegeven met stippellijnen). De pijlen geven de veronderstelde relaties tussen de concepten weer. De verschillende relaties tussen de concepten worden hieronder beschreven.

### *Causale attributies en machteloosheid*

Tussen causale attributies en uitingen van machteloosheid wordt een direct (oorzakelijk) verband verondersteld (zie relatie 1 in figuur 3.1). Dit betekent dat bepaalde causale attributies leiden tot symptomen van machteloosheid. Dit verband is in de onderzoeksliteratuur reeds meerdere malen onderzocht en aangetoond (cf. Peterson & Seligman, 1984; Sweeney et al., 1986). Mogelijk biedt dit ook een kader voor onderzoek naar verschillen in ervaren machteloosheid bij docenten. Meer specifiek betekent deze relatie dat docenten die geneigd zijn het ontstaan van probleemsituaties toe te schrijven aan meer globale, stabiele en oncontroleerbare oorzaken, ook meer machteloosheidssymptomen zullen rapporteren (op cognitief, motivationeel en affectief gebied) dan docenten die geneigd zijn probleemsituaties toe te schrijven aan meer specifieke, variabele en controleerbare oorzaken. In een voorbeeld uit de concrete beroepspraktijk van docenten kan dit als volgt verlopen: een docent, die geneigd is het ontstaan van probleemsituaties met leerlingen toe te schrijven aan bijvoorbeeld "te grote klassen" (een vrij globale, stabiele en oncontroleerbare oorzaak), zal meer gedachten van machteloosheid, meer demotivatie-verschijnselen en meer depressieve gevoelens ervaren dan een docent die geneigd is het ontstaan van die probleemsituaties toe te schrijven aan bijvoorbeeld "verkeerd gebruik van een didactische werkvorm" (een vrij specifieke, variabele en controleerbare oorzaak voor die docent). Met name de subjectieve inschatting van de oorzaken door de docent zelf is van belang voor het al of niet optreden van de verschijnselen van machteloosheid. Het is namelijk mogelijk dat de docent in het laatstgenoemde voorbeeld ("verkeerd gebruik van een didactische werkvorm") zelf het idee heeft dat daar weinig aan te doen is, dat deze oorzaak 'oncontroleerbaar' is. In dat geval kan er toch machteloosheid optreden. Een ander voorbeeld is in dit verband illustratief: docenten kunnen een probleemsituatie toeschrijven aan "de demotivatie van leerlingen" en deze oorzaak beschouwen als iets dat steeds verandert en dat door henzelf te beïnvloeden valt. Het is echter ook mogelijk dat deze zelfde oorzaak wordt gezien als iets dat "tegenwoordig nou eenmaal zo is" en waar je als docent weinig aan kunt doen.

In het model van Abramson et al. (1978) is de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar niet opgenomen. Deze dimensie, voor het eerst voorgesteld door Weiner (1979), lijkt echter een belangrijke dimensie wanneer het gaat om het verklaren van de genoemde gevolgen. De inschatting van de mate van beïnvloedbaarheid van de oorzaak is mede bepalend voor het al of niet optreden van de verschijnselen van machte-

loosheid. In verschillende onderzoeken is het belang van deze dimensie aangetoond (Russell, 1982; Anderson & Arnoult, 1985; Schaufeli, 1988a, 1988b). Bij de meting van de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar (zie paragraaf 2.3) wordt hier gekozen voor een definiëring vanuit de handelende persoon en de mate van persoonlijke controle die wordt ervaren; met andere woorden het gaat om de vraag in hoeverre de oorzaak als beïnvloedbaar wordt beschouwd door de docent zelf. Deze definiëring is vanuit theoretisch oogpunt aan te raden, want alleen de mate van controleerbaarheid door de persoon zelf lijkt voor de gevolgen van machteloosheid relevant; controleerbaarheid in het algemeen (bijvoorbeeld ook door anderen) leidt niet tot voorspellingen betreffende het al of niet optreden van symptomen van machteloosheid. Den Hertog (1990) merkt bovendien op dat de door Weiner (1979) gegeven omschrijving van de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar "asymmetrisch" is ten opzichte van de twee andere dimensies die Weiner beschrijft (intern-extern en stabiel-variabel); deze twee dimensies worden namelijk wel gedefinieerd vanuit het standpunt van de beoordelende persoon.

Naast de dimensies globaal-specifiek, stabiel-variabel en controleerbaar-oncontroleerbaar is in het verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid de dimensie intern-extern relevant. Deze dimensie hangt met name samen met de machteloosheidssymptomen op het gebied van de zelfwaardering. Dit kenmerk heeft betrekking op het onderscheid tussen 'persoonlijke' en 'universele' machteloosheid (zie paragraaf 2.2.1). Docenten die toeschrijven aan interne (én globale, stabiele, oncontroleerbare oorzaken), zoals bijvoorbeeld "dat is mijn koppige karakter" zullen naast de symptomen op cognitief, affectief en motivationeel gebied ook een verlies van zelfwaardering ervaren. Er is dan sprake van persoonlijke machteloosheid. Docenten die geneigd zijn toe te schrijven aan meer externe (én globale, stabiele, oncontroleerbare) oorzaken vertonen machteloosheidssymptomen op cognitief, affectief en motivationeel gebied, zonder dat er een verlies van zelfwaardering optreedt. Deze toeschrijvingen kunnen bijvoorbeeld betrekking hebben op "het slechte onderwijsbeleid". Docenten die daaraan toeschrijven zullen wel gedachten van machteloosheid, demotivatie en depressieve gevoelens ervaren, maar geen lage zelfwaardering hebben. In dit geval is er sprake van universele machteloosheid.

Op grond van het voorgaande lijken voor het onderzoek naar causale attributies van docenten de causale dimensies intern-extern, globaal-specifiek, stabiel-variabel en controleerbaar-oncontroleerbaar van belang.

Het model ter verklaring van aangeleerde machteloosheid benadrukt enkel de relatie tussen causale dimensies en symptomen van machteloosheid; de relatie tussen inhoudelijke oorzaken en machteloosheid wordt niet bestudeerd. Binnen dit onderzoek bij docenten zal tevens gekeken worden naar de relatie tussen inhoudelijke oorzaken en het al of niet optreden van symptomen van machteloosheid.

### *Causale attributies, verwachtingen en machteloosheid*

In de relatie causale attributies-machteloosheid spelen ook de verwachtingen een rol



(zie figuur 3.1, relatie 2). Zoals eerder duidelijk werd, neemt het begrip verwachtingen een belangrijke plaats in binnen het model voor aangeleerde machteloosheid. In onderzoek is aan dit concept echter nog betrekkelijk weinig aandacht geschonken (cf. Peterson en Seligman, 1984). Het lijkt zinvol om op exploratieve wijze aandacht te besteden aan de invloed van verwachtingen van docenten op de relatie tussen causale attributies en ervaren machteloosheid. Het onderzoek naar doelmatigheidsverwachtingen van Ashton en Webb (1986) biedt daarvoor concrete aanknopingspunten. Docenten met een lage 'sense of teaching efficacy' (ofwel resultaatverwachting), dat wil zeggen docenten die denken: "docenten kunnen in het algemeen weinig bereiken bij zwakke of ongemotiveerde leerlingen", ervaren symptomen van universele machteloosheid (gedachten van machteloosheid, demotivatie en gevoelens van depressie); er treedt bij hen echter geen verlies van zelfwaardering op. Deze docenten ontkennen als het ware hun verantwoordelijkheid voor de leerlingen. Zij zijn geneigd meer extern toe te schrijven, waardoor ze ook geen schuldgevoelens ervaren. Docenten met een lage 'personal teaching efficacy' (ofwel persoonlijke doelmatigheidsverwachting), dat wil zeggen docenten die denken: "Ik ben zélf niet in staat om veel te bereiken bij zwakke of ongemotiveerde leerlingen", zullen ook de cognitieve, motivationele en affectieve symptomen ervaren; daarnaast ervaren zij tevens een lagere zelfwaardering. Deze docenten zijn geneigd hun falen toe te schrijven aan interne factoren.

Vanuit de prestatie-motivatiemodellen van Weiner (1979; 1980a; 1980b) en Heckhausen (1980) kan worden afgeleid dat in taaksituaties met name de dimensie stabiel-variabel samenhangt met toekomstverwachtingen. Wanneer falen wordt toegeschreven aan meer stabiele oorzaken zal het verwachte resultaat van het eigen handelen negatief zijn (wederom falen); wanneer falen wordt toegeschreven aan variabele oorzaken kan de toekomstverwachting meer positief zijn ("volgende keer beter"). Docenten die geneigd zijn het optreden van probleemsituaties te verklaren vanuit stabiele oorzaken zullen in dergelijke situaties meer negatieve verwachtingen hebben omtrent de effecten van hun eigen handelen dan docenten die geneigd zijn toe te schrijven aan meer variabele oorzaken. Ook de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar (gedefinieerd als 'de mate van persoonlijk ervaren controle') lijkt van belang voor de toekomstverwachtingen: toeschrijven aan oncontroleerbare oorzaken leidt tot negatievere verwachtingen dan toeschrijven aan controleerbare oorzaken. Docenten met een attributiepatroon dat gekarakteriseerd kan worden als 'stabiel en oncontroleerbaar', die negatieve verwachtingen omtrent eigen handelen, zullen ook meer last hebben van machteloosheid op cognitief, motivationeel en affectief gebied dan de docenten met een attributiepatroon dat gekarakteriseerd kan worden als 'variabel en controleerbaar'.

### *Causale attributies en stress*

Wat betreft de relatie causale attributies en uitingen van stress wordt evenals bij de relatie causale attributies-machteloosheid een causaal verband verondersteld (zie relatie 3 in figuur 3.1). De aard van de causale attributies beïnvloedt in positieve of negatieve

zin de stressreacties van docenten. Deze relatie is in de onderzoeksliteratuur over stress niet eerder beschreven. In dit onderzoek zal, uitgaande van de verwantschap tussen uitingen van stress en uitingen van machteloosheid, worden nagegaan in hoeverre causale attributies verschillen in ervaren stressreacties van docenten kunnen verklaren. Daarbij ligt de nadruk op stressreacties ofwel stressklachten. Het gaat om uitingen van stress en de verschijnselen die kunnen optreden als gevolg van spanningen. Er wordt gekozen voor de meting van psychosomatische klachten, psychische klachten en arbeids(dis)satisfactie. De invulling van de relatie tussen causale attributies en stressreacties is vergelijkbaar met de relatie tussen causale attributies en machteloosheid: docenten die meer globaal, stabiel en oncontroleerbaar toeschrijven zullen meer last hebben van stressreacties dan docenten met een meer specifiek, variabel en controleerbaar attributiepatroon. In navolging van Ashton en Webb (1986) kan verondersteld worden dat docenten die meer extern toeschrijven minder last hebben van stress dan docenten die meer intern toeschrijven. Toeschrijven aan externe oorzaken zou zo kunnen werken als een ego-defensief mechanisme (Weary Bradley, 1978), waardoor de stressreacties verminderd worden.

#### *Causale attributies, verwachtingen en stress*

Analoog aan de mediërende functie van verwachtingen in de relatie causale attributies-machteloosheid, lijkt het zinvol om op exploratieve wijze na te gaan of verwachtingen ook in de relatie causale attributies-stressreacties een mediërende functie vervullen (zie relatie 4 in figuur 3.1). De voorspelde invloed van verwachtingen is vergelijkbaar met de beschreven invloed van verwachtingen op de relatie attributies-machteloosheid.

#### *Machteloosheid en stress*

Tussen uitingen van machteloosheid en stress wordt een wederzijdse relatie verondersteld. De twee concepten hangen met elkaar samen: naarmate een docent meer last heeft van stressreacties zal ook de mate van ervaren machteloosheid hoger zijn en omgekeerd. Er is echter geen sprake van causaliteit.

### **3.2 Vraagstellingen**

De globale probleemstelling van het onderzoek luidt: Kunnen verschillen in ervaren machteloosheid en stress bij docenten worden verklaard met behulp van het cognitieve verklaringsmodel voor machteloosheid?

Op basis van het beschreven conceptuele model kunnen meer concrete vraagstellingen voor dit onderzoek worden geformuleerd.

De eerste vraagstelling is driedelig; het gaat daarbij om inzicht in de afzonderlijke concepten.

- 1a. Welke scorepatronen hebben docenten op de variabelen causale attributies, machteloosheid en stress?
- 1b. Zijn er verschillen tussen docenten wat betreft de scores op de afzonderlijke variabelen, naar aanleiding van een indeling naar sexe, leservaring, leeftijd, vakgebied, taakomvang?
- 1c. Hoe is de samenhang tussen de causale attributie-variabelen onderling, de symptomen van machteloosheid onderling en de stressreacties onderling?

Het antwoord op deze vraagstelling moet onder andere inzicht geven in de *causale attributies* van docenten in het algemeen. Vraagstelling 1a kan, voor wat betreft de causale attributies, als volgt vertaald worden: aan welke factoren schrijven docenten het ontstaan van problematische situaties in de interactie tussen docent en leerling toe? In de literatuur wordt bijvoorbeeld gewezen op de mogelijkheid dat docenten geneigd zijn tot externe attributies, het zogenaamde 'ego-defensieve attributiepatroon'. Treedt dit verschijnsel ook op bij het zoeken naar de oorzaken voor het ontstaan van problematische interactie-situaties? Met andere woorden, zijn docenten geneigd deze situaties toe te schrijven aan oorzaken buiten zichzelf? Vraagstelling 1a is verder bedoeld om na te gaan in hoeverre de attributiepatronen, die in het model voor aangeleerde machteloosheid worden geschetst, voorkomen bij docenten. Docenten die geneigd zijn probleemsituaties toe te schrijven aan interne, globale, stabiele én oncontroleerbare oorzaken kunnen bijvoorbeeld een 'risico-groep' vormen voor persoonlijke machteloosheid. Docenten die geneigd zijn toe te schrijven aan externe, globale, stabiele én oncontroleerbare oorzaken zouden een 'risicogroep' vormen voor universele machteloosheid. Zijn deze 'risicovolle' attributiepatronen terug te vinden in de causale attributies van docenten? Ook vraagstelling 1b is geformuleerd om meer inzicht te krijgen in de causale attributies. Zo zal worden nagegaan of er verschillen zijn in causale attributies tussen groepen docenten (ingedeeld naar de docentkenmerken sexe, leeftijd, leservaring, vakgebied en taakomvang). Hierover kunnen geen voorspellingen worden gedaan op grond van de onderzoeksliteratuur. Bij vraagstelling 1c zal gekeken worden naar de onderlinge samenhangen tussen causale dimensies en oorzaken. Deze samenhangen kunnen, op basis van de spaarzame onderzoeksliteratuur over causale attributies van docenten, evenmin worden ingevuld met concrete voorspellingen.

De eerste vraagstelling heeft eveneens betrekking op de concepten *machteloosheid en stress*. Vraagstelling 1a gaat in op de vraag: in hoeverre doen uitingen van machteloosheid en stress zich voor bij docenten in het voortgezet onderwijs? Op basis van eerder onderzoek kan worden verondersteld dat de machteloosheidssymptomen van universele machteloosheid vrij frequent voorkomen bij deze beroepsgroep. Het gaat daarbij om de symptomen: gedachten van machteloosheid, demotivatie en depressieve gevoelens. Docenten die universele machteloosheid ervaren in hun beroepsuitoefening denken vaker: "wat ik ook doe, het haalt toch niets uit", zij zijn meer gedemotiveerd in hun werk en ervaren meer frequent depressieve gevoelens. Het vierde symptoom van

machteloosheid, een lage zelfwaardering, zal zich waarschijnlijk minder sterk voordoen. Met andere woorden, er zullen weinig docenten zijn die persoonlijke machteloosheid ervaren, daar de meeste docenten toch een zeker gevoel van eigenwaarde in hun beroep behouden. Voor wat betreft de genoemde stressreacties (vage psychische klachten, psychosomatische klachten en verlies van arbeids-satisfactie) kan, gezien de publicaties over stress bij docenten, eveneens worden voorspeld dat zij frequent zullen voorkomen bij docenten.

Om meer inzicht te krijgen in de uitingen van machteloosheid en stress zal, in antwoord op vraagstelling 1b, ook worden nagegaan of er verschillen optreden ten gevolge van een indeling naar sexe, leeftijd, leservaring, vakgebied en taakomvang. Op basis van de besproken onderzoeken in hoofdstuk 1 en 2 is geconcludeerd dat de samenhang tussen deze variabelen en de concepten machteloosheid en stress niet eenduidig kan worden ingevuld; de resultaten van de beschreven onderzoeken zijn immers niet consistent. In het empirisch onderzoek zullen de verschillen bij een indeling naar persoonskenmerken weer worden nagegaan, maar er worden geen systematisch optredende verschillen verwacht.

Vraagstelling 1c betreft de onderlinge samenhang tussen de symptomen van machteloosheid en stress. De voorspelling luidt dat de symptomen op cognitief, motivationeel en affectief gebied in hoge mate zullen samenhangen en dat deze symptomen minder sterk zullen samenhangen met het symptoom op het gebied van de zelfwaardering. Ook de stressreacties, vage psychische klachten, psychosomatische klachten en arbeids(dis)satisfactie zullen onderling sterk correleren.

De beantwoording van deze eerste driedelige vraagstelling gaat vooraf aan de studie naar de samenhangen tussen de concepten.

## *2. Op welke wijze hangen causale attributies, machteloosheid en stress bij docenten met elkaar samen?*

Dit is de kern-vraagstelling van het onderzoek. Op basis van het beschreven model kan worden voorspeld dat docenten die geneigd zijn toe te schrijven aan meer stabiele, globale en oncontroleerbare oorzaken de symptomen van machteloosheid (op cognitief, motivationeel en affectief gebied) in sterkere mate zullen ervaren dan docenten die toeschrijven aan meer variabele, specifieke en controleerbare oorzaken. De causale dimensie intern-extern zal samenhangen met symptomen van machteloosheid op het gebied van de zelfwaardering: docenten die geneigd zijn toe te schrijven aan meer interne (én globale, stabiele en oncontroleerbare) oorzaken zullen een lagere zelfwaardering vertonen dan docenten die meer toeschrijven aan externe oorzaken.

Vanuit de literatuur zijn weinig aanwijzingen af te leiden voor concrete voorspellingen omtrent de samenhang tussen inhoudelijke oorzaken en de gevolgen voor machteloosheid. Naast de relaties tussen causale dimensies en machteloosheid en stress zal namelijk ook de samenhang tussen inhoudelijke oorzaken en machteloosheid en stress onderzocht worden. Hiertoe is inzicht nodig in de inhoudelijke oorzaken die docenten

noemen voor het ontstaan van probleemsituaties. Het onderzoek naar causale attributies van docenten (zie paragraaf 2.3) biedt slechts weinig aanknopingspunten voor het samenstellen van een dergelijke lijst, aangezien hier wordt uitgegaan van causale attributies voor het ontstaan van probleemsituaties. De besproken onderzoeken waren met name gericht op causale attributies voor prestaties of probleemgedrag van leerlingen. Bij de meting van causale attributies zal naast een causale-dimensiemeting ook een lijst met inhoudelijke oorzaken worden opgenomen. Deze lijst zal worden gebaseerd op het eerder in paragraaf 2.3.2 genoemde onderzoek van Den Hertog et al. (1986) en van Van Opdorp et al. (1990).

Voor de relatie causale attributies en uitingen van stress zijn op grond van de literatuur geen concrete voorspellingen te maken. Hier wordt uitgegaan van de analogie tussen de symptomen van machteloosheid en stress. Toeschrijven aan meer stabiele, globale en oncontroleerbare oorzaken moet volgens deze analogie samen gaan met een hogere frequentie van stressreacties. Voorwaarde voor de te onderzoeken relaties is een nauwe samenhang tussen uitingen van machteloosheid en stress, zoals in het conceptuele model wordt verondersteld. Deze samenhang moet worden aangetoond.

De vraag is natuurlijk in hoeverre causale attributies een goede voorspeller vormen voor symptomen van machteloosheid en stress. Met andere woorden: in hoeverre kunnen verschillen tussen docenten qua ervaren machteloosheid en stress worden verklaard vanuit de causale-attributiepatronen van die docenten?

### *3. Wat is de invloed van verwachtingen op de relatie tussen causale attributies enerzijds en machteloosheid en stress anderzijds?*

Deze vraagstelling heeft een exploratief karakter. Allereerst worden de verwachtingen van docenten omtrent de effecten van hun eigen handelen in probleemsituaties in beeld gebracht. Om recht te doen aan het situatie-specifieke karakter van deze verwachtingen (cf. Bandura, 1982), moeten deze verwachtingen gemeten worden aan de hand van concrete situatiebeschrijvingen. Hiervoor zullen de beschrijvingen worden gehanteerd die voor de meting van causale attributies worden geformuleerd. Vervolgens worden de relaties 'verwachtingen-causale attributies' en 'verwachtingen-machteloosheid/-stress' onderzocht. Met name de dimensies stabiel-variabel en controleerbaar-oncontroleerbaar lijken van belang voor toekomstverwachtingen. Docenten die geneigd zijn toe te schrijven aan meer stabiele en oncontroleerbare oorzaken zullen negatievere of lagere verwachtingen hebben omtrent de effecten van hun handelen dan docenten die toe schrijven aan meer variabele en controleerbare oorzaken. Docenten met meer negatieve verwachtingen zullen de symptomen van machteloosheid in sterkere mate ervaren dan docenten met positievere verwachtingen. Het onderscheid in algemene doelmatigheidsverwachting en persoonlijke doelmatigheidsverwachting is hier van belang. Alleen een lage persoonlijke doelmatigheidsverwachting leidt tot symptomen van machteloosheid op het gebied van de zelfwaardering. Voor de relatie met uitingen van stress kunnen vergelijkbare voorspellingen worden gemaakt.

Voor een overzicht van de concepten in dit onderzoek is tabel 3.1 opgenomen.

**Tabel 3.1** Overzicht en nadere invulling van de concepten van het onderzoek.

---

*Causale attributies*

---

-causale dimensies:	-intern-extern -stabiel-variabel -globaal-specifiek -controleerbaar-oncontroleerbaar
-inhoudelijke oorzaken:	bv.: leerlingoorzaken/schooloorzaken/docent- oorzaken/toevallige omstandigheden

---

*Machteloosheid (Symptomen van machteloosheid)*

---

-cognitief:	-gedachten van machteloosheid
-motivationaleel:	-demotivatie, verminderde inzet
-affectief:	-depressieve gevoelens (teleurgesteld, moedeloos)
-zelfwaardering:	-beoordeling van eigen functioneren

---

*Stress (Stressreacties)*

---

-psychosomatische klachten:	lichamelijke klachten, bv. maagpijn, hoofdpijn (samenhangend met het werk)
-vage psychische klachten:	bv.: verstrooidheid, irritatie (samenhangend met het werk)
-arbeids(dis)satisfactie:	gebrek aan voldoening in het werk

---

*Verwachtingen*

---

o. a.

-resultaatverwachting:	bv.: invloed van handelen van docenten in het algemeen
-persoonlijke doelmatigheids- verwachting:	bv.: invloed van het eigen handelen

---

***Samenvatting***

In dit hoofdstuk is het conceptuele model beschreven dat de basis vormt voor het empirisch onderzoek dat in deel II zal worden beschreven. De veronderstelde relaties tussen de concepten causale attributies, machteloosheid, stress en verwachtingen zijn toegelicht. Na een nadere invulling van de concepten zijn vervolgens uit het model de vraagstellingen van het onderzoek afgeleid. Vraagstelling 1 betreft een nader inzicht in de afzonderlijke concepten. Vraagstelling 2 vormt de kernvraagstelling: de relatie tussen causale attributies en uitingen van machteloosheid en stress. Vraagstelling 3 is exploratief van aard en betreft de relatie tussen doelmatigheidsverwachtingen van

docenten en causale attributies, machteloosheid en stress. Waar mogelijk zijn concrete voorspellingen geformuleerd omtrent de te verwachten resultaten.

## **Deel II**

### **Het onderzoek**





# Hoofdstuk 4

## Opzet van het onderzoek

In deel II van dit proefschrift wordt de opzet en uitvoering van het onderzoek beschreven, in hoofdstuk 5, 6 en 7 worden de verschillende meetinstrumenten toegelicht. In hoofdstuk 4 zal in paragraaf 4.1 allereerst de probleemstelling van het onderzoek nogmaals kort worden toegelicht. Daarna wordt ingegaan op de vooronderzoeken (paragraaf 4.2) en de opzet van het hoofdonderzoek (paragraaf 4.3), waarbij de werving van de respondenten, de samenstelling van de responsgroep en de omvang van de non-respons achtereenvolgens aan de orde komen. In paragraaf 4.4 wordt tenslotte de opzet van het stabiliteitsonderzoek beschreven.

### 4.1 Probleemstelling

De probleemstelling van het onderzoek luidt: In hoeverre is het cognitieve verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid van toepassing op de problematiek van docenten? Met andere woorden, zijn verschillen tussen docenten wat betreft de symptomen van machteloosheid en stress die zij in hun beroep ervaren te verklaren door verschillen in causale attributies?

Uit de voorgaande hoofdstukken blijkt dat hoewel problemen van docenten veelvuldig onderwerp van studie waren, eenduidige verklaringen voor de verschillen tussen docenten nog ontbreken. De verklaring is tot op heden met name gezocht in objectieve persoonskenmerken zoals geslacht, leeftijd, aantal jaren leservaring, vakgebied of taakomvang.

Op basis van onderzoeksliteratuur rond het cognitief verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid lijkt het zinvol een verklaring voor verschillen in aangeleerde machteloosheid te zoeken in de causale attributies van personen. In dit model wordt verondersteld dat met name de aard van de causale attributies naar aanleiding van negatieve gebeurtenissen bepalend is voor de mate waarin symptomen van machteloosheid zich zullen voordoen. Aangezien stressreacties een zekere verwantschap vertonen met de symptomen van aangeleerde machteloosheid (zie hoofdstuk 2) is de redenering gerechtvaardigd dat de aard van de oorzaken, die mensen aanwijzen voor het optreden van bepaalde situaties, ook samenhangt met de mate waarin bepaalde stressreacties optreden.

In hoofdstuk 2 zijn verschillende onderzoeken beschreven waarin de samenhang tussen machteloosheid en causale attributies reeds is aangetoond. Dit is echter, voor zover bekend, nog niet eerder gebeurd bij docenten in het voortgezet onderwijs. Het is dus interessant om na te gaan in hoeverre causale attributies van docenten ten aanzien van

problematische onderwijssituaties samenhangen met de mate van aangeleerde machteloosheid die zij ervaren in hun beroep. Anderzijds zal onderzocht worden of er een samenhang is tussen de psychologische factor 'causale attributies ten aanzien van probleemsituaties' en de mate van ervaren stress.

Binnen het verklaringsmodel voor machteloosheid vormen verwachtingen een mediërende variabele tussen causale attributies en de machteloosheidsverschijnselen. Er is echter tot op heden weinig aandacht besteed aan deze variabele. In dit onderzoek zal de relatie tussen causale attributies, verwachtingen en machteloosheid en stress op een exploratieve wijze worden nagegaan. Het gaat daarbij met name om verwachtingen van docenten ten aanzien van hun eigen functioneren en mogelijkheden. De literatuur rond doelmatigheidsverwachtingen en prestatiemotivatie-modellen (zoals beschreven in hoofdstuk 2) vormt hierbij het uitgangspunt.

Om een antwoord te vinden op de vraagstellingen die zijn beschreven in hoofdstuk 3 moet worden nagegaan of er een samenhang bestaat tussen causale attributies enerzijds en stress, machteloosheid en verwachtingen anderzijds. Met dit doel zijn twee vragenlijsten ontwikkeld: één voor de meting van causale attributies (de Vragenlijst Causale attributies) en één voor de meting van de stressreacties en symptomen van aangeleerde machteloosheid (de Vragenlijst Beroepsproblemen van docenten). Voor de exploratie van het begrip verwachtingen is een interviewstudie opgezet.

In hoofdstuk 5 wordt de constructie en de kwaliteit van de Vragenlijst Causale attributies besproken; in hoofdstuk 6 komt de constructie en de kwaliteit van de Vragenlijst Beroepsproblemen van docenten uitgebreid aan de orde. Hoofdstuk 7 gaat over de opzet en procedure van de interviewstudie naar verwachtingen.

## 4.2 Vooronderzoek

Om tot goede meetinstrumenten te komen voor de verschillende concepten zijn voor beide vragenlijsten enkele vooronderzoeken uitgevoerd (zie tabel 4.1). De belangrijkste resultaten van deze vooronderzoeken worden beschreven in de hoofdstukken over de betreffende vragenlijsten (hoofdstuk 5 en 6). Hier wordt volstaan met een korte aanduiding van het doel en de opzet van de vooronderzoeken.

Voor de Vragenlijst Causale Attributies zijn drie vooronderzoeken uitgevoerd binnen het kader van een onderzoek naar de samenhang tussen persoonlijkheidskenmerken, causale attributies en reacties van docenten van Den Hertog (1990); daarnaast is met behulp van de interviewmethode een open inventarisatie-onderzoek verricht naar causale attributies van docenten (Van Opdorp et al., 1990) en is de relatie tussen taak-oriëntatie en causale attributies onderzocht (Bongers, 1987).

Het *schriftelijke en mondelinge inventarisatie-onderzoek* zijn beide opgezet om de oorzaken op te sporen die docenten belangrijk achten voor het ontstaan van problematische onderwijssituaties. Op basis van de resultaten kunnen de (meest frequent) genoemde oorzaken worden opgenomen in een gestructureerde oorzakenvragenlijst.

Daarnaast werd met dit onderzoek informatie verkregen over de aard van de problematische onderwijssituaties. Voor een meer uitgebreide beschrijving wordt verwezen naar Den Hertog (1990), Van Opdorp et al.(1990).

Het *actor-observer onderzoek* is opgezet om na te gaan of de respondenten zich voldoende kunnen inleven in de beschreven situaties, zij moeten zich kunnen voorstellen dat zij deze zelf meemaken. In dit onderzoek werden situatiebeschrijvingen aangeboden met daarbij een conceptversie van de vragenlijst causale attributies, waarin dimensie- en oorzakenvragen waren opgenomen. Er waren twee condities aangebracht. In de zogenaamde actor-conditie luidde de opdracht "Probeer u voor te stellen dat u zelf de situatie als docent meemaakt", in de observer-conditie luidde de opdracht "Probeer u voor te stellen dat een collega-docent deze situatie meemaakte en u nu over die situatie vertelt". Voor een uitgebreide beschrijving van de resultaten van dit onderzoek wordt verwezen naar Den Hertog, Bergen en Van Opdorp (1987).

**Tabel 4.1** Overzicht van de vooronderzoeken.

---

**Vragenlijst Causale Attributies**

-schriftelijk inventarisatie-onderzoek <sup>a</sup>	N= 71
-mondeling inventarisatie-onderzoek	N= 26
-actor-observer onderzoek <sup>a</sup>	N= 174
-causale attributies (en taakoriëntatie)	N= 15
-try-out onderzoek <sup>a</sup>	N= 204

---

**Vragenlijst Beroepsproblemen van docenten**

-vooronderzoek stressvragenlijst	N= 103
----------------------------------	--------

---

<sup>a</sup> deze onderzoeken zijn beschreven door Den Hertog (1990) in het kader van zijn promotie-onderzoek.

In een onderzoek naar de samenhang tussen *taakoriëntatie en causale attributies* (Bongers, 1987) is eveneens een meting van causale attributies verricht. De vorm van deze meting wijkt echter sterk af van de latere versies; om deze reden wordt hier niet dieper ingegaan op dit vooronderzoek. Een meer uitgebreide beschrijving van de opzet en de resultaten is te vinden bij Bongers (1987).

In het *try-out onderzoek* van Den Hertog (1990) is een vrij definitieve versie van de Vragenlijst Causale attributies (met een aanvullende lijst over reacties) gebruikt. Deze versie bevatte negen situatiebeschrijvingen, waarbij na elke situatie een dimensievragenlijst en een oorzakenvragenlijst aan de docenten werd voorgelegd. Deze versie vormde een laatste toets voor de kwaliteit van de Vragenlijst Causale attributies. De opzet en resultaten worden uitgebreid beschreven door Den Hertog (1990).

Voor de Vragenlijst Beroepsproblemen van docenten waarmee de concepten stress en machteloosheid zijn gemeten is eveneens vooronderzoek verricht. De vragen met betrekking tot *stress* zijn in een *vooronderzoek* getoetst door Velthoven (1987). In hoofdstuk 6 zal worden ingegaan op de belangrijkste resultaten. Voor de vragen met

betrekking tot het concept aangeleerde machteloosheid is zoveel mogelijk gebruik gemaakt van bestaande vragenlijsten (zie hoofdstuk 6); voor dit concept is door tijdgebrek geen vooronderzoek verricht.

Het interview naar verwachtingen van docenten betreft een exploratie van dit concept. Er is geen uitgebreid empirisch vooronderzoek aan voorafgegaan. De vragen zijn gebaseerd op de theoretische modellen van Heckhausen (1980) en Ashton en Webb (1986). Ze zijn bovendien in de ontwikkelingsfase van het interview voorgelegd aan (bevriende) docenten (zie ook hoofdstuk 7).

### **4.3 Opzet van het hoofdonderzoek**

Het hoofdonderzoek is uitgevoerd in de tweede helft van het schooljaar 1986/1987 bij docenten in het voortgezet onderwijs. Het onderzoek kent drie fasen:

- fase 1. Afname van de eerste vragenlijst, de Vragenlijst Causale Attributies (in februari 1987);
- fase 2. Afname van de tweede vragenlijst, de Vragenlijst Beroepsproblemen van docenten (in maart/april 1987);
- fase 3. Afname van het interview naar Verwachtingen (in juni 1987).

#### **4.3.1 Procedure**

Ten behoeve van de werving van docenten voor deelname aan het onderzoek zijn, via de directies en administraties van 59 scholen voor algemeen voorgezet onderwijs en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (mavo, havo, vwo) in heel Nederland, de namen, adressen en vakgebied van docenten verkregen en opgeslagen in een bestand. Uit dit bestand zijn 1805 docenten aangeschreven op hun thuisadres met de vraag of zij bereid waren aan dit onderzoek deel te nemen. Er was sprake van een willekeurige steekproeftrekking; met uitzondering van de uitsluiting van docenten lichamelijke opvoeding, voor wie de beschreven onderwijssituaties in de Vragenlijst Causale Attributies minder van toepassing zijn op hun onderwijspraktijk.

In de eerste brief werd aangegeven dat deelname aan het onderzoek het volgende betekende: het invullen van twee vragenlijsten die ongeveer twee maanden na elkaar zouden worden toegestuurd (fase 1 en 2). Bovendien werd vermeld dat er eventueel een derde fase (het interview) zou volgen voor een kleine groep docenten die daartoe bereid waren. In de brief werd benadrukt dat deelname alleen zinvol was, indien men bereid was minstens aan de eerste twee fasen deel te nemen. Eventuele bereidheid tot deelname aan fase 3 (het interview) kon men aangeven op een formulier.

De eerste vragenlijst was bij dit verzoek ingesloten. Wanneer men deze eerste vragenlijst ingevuld terugzond, betekende dat dat men zich bereid verklaarde mee te doen aan de eerste twee fasen van het onderzoek.

Indien men besloot niet deel te nemen kon men de reden(en) hiervoor kenbaar maken via een 'niet-deelname-formulier', waarbij bovendien enkele persoonsgegevens gevraagd werden om een beeld te krijgen van de non-responsgroep.

Na het verstrijken van de inzenddatum ontvingen docenten die niet hadden gereageerd (noch door invulling van de vragenlijst, noch door toezending van het niet-deelname-formulier) één maal een rappel in de vorm van een herinneringskaartje met een herhaald verzoek tot deelname.

De docenten die de Vragenlijst Causale Attributies ingevuld retour zonden, ontvingen ongeveer twee maanden later de Vragenlijst Beroepsproblemen van docenten. Ook in deze tweede fase werd, na het verstrijken van de inzendtermijn, een herinneringskaartje gestuurd aan de niet-reagerende docenten.

Ten behoeve van fase 3, het interview, werden twee groepen geselecteerd uit de docenten die zich daartoe eerder bereid hadden verklaard. De samenstelling van deze twee groepen was gebaseerd op de scores op de Vragenlijst Causale attributies. Aangezien de opzet van deze vragenlijst en het berekenen van de dimensie-scores pas wordt toegelicht in hoofdstuk 5, zal de beschrijving van de volledige procedure voor de samenstelling van de twee groepen niet hier plaatsvinden maar in hoofdstuk 7.

#### **4.3.2 Responsgegevens**

De responsgegevens voor fase 1 en 2 van het onderzoek, berekend na de rappels, zijn weergegeven in tabel 4.2. In fase 1 verklaarde ongeveer 23% van de aangeschreven docenten zich bereid deel te nemen aan het onderzoek (fase 1 en 2). In fase 2 zonden echter 15 docenten de tweede vragenlijst niet retour. Deze docenten ontvingen wel een herinnering waarin duidelijk werd gemaakt dat er op hun respons werd gerekend (zij hadden immers hun medewerking aan twee fasen toegezegd); ook na deze herinnering is geen bericht van hen ontvangen. Het uiteindelijke responspercentage is ongeveer 22%. Ongeveer 25% van de docenten gaf via het niet-deelname formulier (of op een andere manier) aan niet mee te willen werken en ongeveer 50% van de docenten reageerde in het geheel niet op de eerste brief met verzoek tot deelname.

In tabel 4.3 zijn de enkele persoonsgegevens van de responsgroep weergegeven<sup>1</sup>: geslacht, leeftijd, aantal jaren leservaring, taakomvang, vak en schooltype. Er is sprake van een redelijke spreiding over de verschillende categorieën. In paragraaf 4.2.4 zal aandacht worden besteed aan een vergelijking tussen de responsgroep en de totale populatie van docenten in het algemeen voortgezet onderwijs.

---

<sup>1</sup> Alle analyses in dit hoofdstuk en in de volgende hoofdstukken zijn uitgevoerd met behulp van het SPSSx-pakket (SPSS Inc., 1986).

**Tabel 4.2.** Responsgegevens fase 1 en 2 van het onderzoek; te weten: aantallen (kolom 1), percentages van de totale groep (kolom 2) en van de tweede fase-groep (kolom 3).

Fase 1 Causale attributie Vragenlijst	aantal	%	%
-aangeschreven personen (X)	1805		
-ten onrechte aangeschreven (Y) <sup>a</sup>	24		
-gecorrigeerde steekproef (X-Y)	1781	100	
-respons eerste vragenlijst <sup>b</sup>	415	23.3	
-niet-deelname formulier	434	24.4	
-retour afzender	27	1.5	
-geen reactie	905	50.8	
<b>Fase 2 Vragenlijst Beroepsproblemen van docenten</b>			
-aangeschreven docenten	415	23.3	100
-respons tweede vragenlijst	400	22.5	96.4
-geen reactie	15	0.8	3.6

<sup>a</sup> 24 personen waren niet (meer) werkzaam in het onderwijs.

<sup>b</sup> 3 vragenlijsten waren zeer onvolledig ingevuld (o.a. 'voortijdig gestopt met invullen'; deze personen zijn bij de niet-deelnamegroep ingedeeld).

**Tabel 4.3.** Beschrijving van de responsgroep (deelnemers aan fase 1 en 2; N=400).

		aantal	% <sup>a</sup>
<b>geslacht</b>	man	291	75.2
	vrouw	96	24.8
	onbekend	13	
<b>leeftijd</b>	≤35 jaar	110	27.7
	36-45 jaar	171	43.1
	46-55 jaar	95	23.9
	≥56 jaar	21	5.3
	onbekend	3	
<b>leservaring</b>	≤3 jaar	28	7.0
	4-10 jaar	86	21.6
	≥ 11 jaar	284	71.4
	onbekend	2	
<b>taakomvang</b>	parttime ≤ 18 uur	64	16.3
	fulltime > 18 uur	329	83.7
	onbekend	7	

**Vervolg Tabel 4.3.** Beschrijving van de responsgroep (deelnemers aan fase 1 en 2; N=400).

		aantal	% <sup>a</sup>
<b><u>vakgebied</u></b>	talen	156	39.2
	exacte vakken	94	23.6
	maatschappijvakken	96	24.1
	expressievakken	52	13.1
	onbekend	2	
<b><u>schooltype<sup>a</sup></u></b>	mavo	175	43.8
	havo	274	68.5
	vwo	267	66.7
	anders	23	5.7
	onbekend	1	

<sup>a</sup>percentages van de totale groep; meer dan één schooltype per docent mogelijk.

### 4.3.3 Non-responsgegevens

Uit de cijfers in tabel 4.2 wordt duidelijk dat de totale non-responsgroep in dit onderzoek tamelijk omvangrijk is (ruim 75%). Daar één derde deel van deze groep gebruik maakte van het niet-deelname formulier, is er enig inzicht te krijgen in de reden(en) voor niet-deelname (zie tabel 4.4). De percentages in deze tabel hebben betrekking op de niet-deelnemende docenten die wel lesgeven in het voortgezet onderwijs (n=434) en waarvan minimaal één reden bekend is. Omdat 15 docenten geen enkele reden aankruisten op het formulier zijn deze gegevens gebaseerd op 419 docenten.

**Tabel 4.4.** Redenen voor niet-deelname van docenten die lesgeven in het voortgezet onderwijs (N=419).

	aantal	% <sup>a</sup>
- geen tijd	268	64.0
- andere redenen	190	45.3
- onderzoek te omvangrijk	113	27.0
- onderwerp niet relevant	28	6.7

<sup>a</sup> dit zijn percentages van de totale groep; meer dan één reden aankruisen was mogelijk.

Uit de tabel blijkt dat 'geen tijd' de meest genoemde reden is voor niet-deelname (door 64% van de docenten aangekruist). Daarnaast is de categorie 'andere redenen' belang-



rijk (door 45.3% aangekruist). Deze categorie bevat zeer uiteenlopende toelichtingen: 'ziekte', 'persoonlijke omstandigheden', 'te moeilijke vragen', 'onderzoeksmoeheid', 'tegen alle onderzoek', 'te weinig lesuren', etc.

Uit de tabel blijkt overigens ook dat een relatief gering aantal docenten (ca. 7%) het onderwerp van het onderzoek irrelevant vindt en dit als één van de redenen voor niet-deelname aangeeft.

Een beschrijving van de persoonsgegevens van de niet-deelname-groep (voor zover bekend via de niet-deelname formulieren) is opgenomen in tabel 4.5. Ook hier is sprake van een redelijke spreiding over de verschillende categorieën. Voor een vergelijking met de gegevens over de totale populatie van docenten wordt verwezen naar de volgende paragraaf.

**Tabel 4.5.** Beschrijving van de niet-deelname-groep (N=434).

		aantal	%
<u>geslacht</u>	man	293	74.6
	vrouw	100	25.4
	onbekend	41	
<u>leeftijd</u>	≤35 jaar	108	27.2
	36-45 jaar	155	39.0
	46-55 jaar	105	26.4
	≥56 jaar	29	7.3
	onbekend	37	
<u>leservaring</u>	≤3 jaar	19	4.8
	4-10 jaar	119	29.8
	≥ 11 jaar	261	65.4
	onbekend	35	
<u>taakomvang</u>	parttime ≤ 18 uur	70	18.0
	fulltime > 18 uur	319	82.0
	onbekend	45	
<u>vakgebied</u>	talen	151	37.8
	exacte vakken	121	30.3
	maatschappijvakken	83	20.8
	expressievakken	44	11.0
	onbekend	49	
<u>schooltype<sup>a</sup></u>	mavo	139	32.0
	havo	287	71.4
	vwo	295	73.4
	anders	32	8.0
	onbekend	32	

<sup>a</sup> dit zijn percentages van de totale groep; meer dan één schooltype per docent mogelijk.

#### 4.3.4 Vergelijking van de responsgroep en de niet-deelnemersgroep met de totale docentenpopulatie

Gezien het vrij lage responspercentage van 22% is het raadzaam om na te gaan in hoeverre de responsgroep qua samenstelling afwijkt van de totale populatie van docenten in het voortgezet onderwijs.

De gegevens van de populatie van avo-docenten in het schooljaar 1986/1987 (CBS, 1988) betreffen onder andere de kenmerken geslacht, leeftijd en taakomvang. Voor deze kenmerken is het mogelijk de verdeling van de responsgroep ( $N=400$ ), met behulp van chi-kwadraat-toetsen, te vergelijken met die van de totale populatie ( $N=43611$ ). De verdelingen die binnen de populatie gelden, zijn daarbij als verwachte frequentie-verdelingen gehanteerd.

Er is gekozen voor een 'streng' significantie-niveau ( $p<.001$ ) omdat aangetoond moet worden dat de verdelingen gelijk zijn. De  $p$ -waarde geeft aan de kans dat er geen verschil is tussen de verdelingen over categorieën (qua geslacht, leeftijd en taakomvang) voor de responsgroep en de totale niet-responsgroep (dat is de populatie minus de responsgroep). Hoe groter de gevonden  $p$ -waarde, hoe waarschijnlijker dat er geen verschil is. Bij deze grote aantallen ( $N=43611$ ) leiden kleine afwijkingen al tot hogere chi-kwadraatwaarden en lage  $p$ -waarden; vandaar het 'strengere' significantieniveau van .001.

Geen van de chi-kwadraat-toetsen leidde tot een dermate hoge chi-kwadraat en lage  $p$ -waarde dat er een verschil tussen de verdelingen kon worden vastgesteld: voor geslacht  $X^2=.55$ ,  $df=1$ ,  $p=.459$ ; voor leeftijd  $X^2=15.56$ ,  $df=8$ ,  $p=.049$ ; en taakomvang  $X^2=17.33$ ,  $df=6$ ,  $p=.008$ ; voor geslacht en leeftijd samen 'likelihood ratio'  $X^2=31.75$ ,  $df=17$ ,  $p=.016$ . De nul-hypothese, 'er is geen verschil tussen de verdelingen in de responsgroep en de rest van de populatie', kan dus geaccepteerd worden.

De conclusie is dat de verdeling van de responsgroep op de kenmerken geslacht, leeftijd en taakomvang een goede afspiegeling is van de verdeling in de populatie en dat de responsgroep op deze punten dus als representatief kan worden beschouwd voor de totale populatie van avo-docenten. Door het ontbreken van andere gegevens is niet na te gaan of de responsgroep op andere (relevante) punten wél afwijkt van de totale populatie van docenten.

Aangezien ook voor een groot deel van de niet-deelnemende docenten de gegevens omtrent geslacht, leeftijd en taakomvang bekend zijn, is het mogelijk om te bekijken in hoeverre deze groep op de genoemde kenmerken afwijkt van de totale populatie. Wellicht is het zo dat bepaalde docenten (bijvoorbeeld de jongere docenten) juist niet deelnamen aan het onderzoek.

Ook hier is gebruik gemaakt van chi-kwadraat-toetsen. Noch voor geslacht ( $X^2=.21$ ;  $df=1$ ;  $p=.646$ ), noch voor leeftijd ( $X^2=13.54$ ;  $df=8$ ;  $p=.095$ ) is er een verschil in de verdeling over de categorieën tussen de niet-deelnemersgroep en de rest van de populatie. Echter bij de verdeling naar taakomvang is er wel sprake van een verschil

( $X^2=21.89$ ;  $df=6$ ;  $p=.001$ ). In de totale populatie zijn er meer docenten met weinig lesuren (de categorieën 1-4, 5-9, 10-14 uren) in vergelijking met de niet-deelnamgroep; en juist de categorie 25-29 uren lijkt enigszins oververtegenwoordigd in de niet-deelnamgroep.

Blijkbaar waren de docenten met een aanstellingsomvang van 25-29 lesuren minder geneigd om deel te nemen aan dit onderzoek dan docenten met een geringere taakomvang. De niet-deelnam van deze groep docenten heeft echter zeker niet geleid tot een ondervertegenwoordiging in de responsgroep want ook in de responsgroep is het percentage docenten met 25-29 lesuren zelfs nog iets hoger dan in de totale populatie (respectievelijk 67.1% vs. 64.2%).

#### 4.4 Stabiliteitsonderzoek

Aangezien er in het onderzoek een periode van 6 à 8 weken zit tussen de afname van de eerste vragenlijst en de afname van de tweede vragenlijst, is het belangrijk om na te gaan of de meting van de causale attributies tot stabiele resultaten leidt.

Daarom is besloten bij een beperkte groep docenten de Vragenlijst Causale Attributie twee maal af te nemen. Aangezien de docenten in het onderzoek al aan minimaal twee fasen deelnamen en het invullen van een derde vragenlijst als te zeer belastend zou worden beschouwd, is besloten om voor dit stabiliteitsonderzoek een aparte groep docenten te benaderen.

**Tabel 4.6** Responsgegevens van het stabiliteitsonderzoek; te weten: aantallen (kolom 1), percentages van de totale groep (kolom 2) en van de tweede-afnamegroep (kolom 3).

Afname 1	aantal	%	%
-aangeschreven docenten	476	100	
-respons eerste vragenlijst	99	20.8	
-niet-deelnam	84	17.6	
-retour afzender	6	1.3	
-geen reactie	287	60.3	
<b>Afname 2</b>			
-aangeschreven docenten	99		100
-respons tweede vragenlijst	67	14.1	67.7
-geen reactie	32	6.7	32.3

In totaal zijn hiervoor 476 docenten in het algemeen voortgezet en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs aangeschreven. De gevolgde procedure komt overeen met de procedure die hierboven is beschreven; het gaat hier echter om het invullen van twee

maal dezelfde vragenlijst. De periode tussen de twee afnames bedroeg ongeveer 6 weken (afname 1 vond plaats in maart 1987, afname 2 in april 1987). De resultaten van het stabiliteitsonderzoek staan beschreven in hoofdstuk 5.

De responsgegevens van het stabiliteitsonderzoek zijn vermeld in tabel 4.6. Het responspercentage van 14.1% (67 docenten) is erg laag. Het invullen van twee maal dezelfde vragenlijst wordt door docenten blijkbaar als weinig zinvol ervaren. Helaas is er geen informatie beschikbaar over de redenen van niet-deelname, noch over de kenmerken van de niet-deelname groep. Door een vergissing is namelijk geen niet-deelname-formulier ingesloten bij de vragenlijst.

**Tabel 4.7** Beschrijving van de responsgroep van het stabiliteitsonderzoek (deelnemers aan fase 1 en 2; N=67).

		aantal	%
<u>geslacht</u>	man	42	62.7
	vrouw	25	37.3
<u>leeftijd</u>	≤35 jaar	20	29.9
	36-45 jaar	25	37.3
	46-55 jaar	17	25.5
	≥56 jaar	5	7.5
<u>leservaring</u>	≤3 jaar	9	13.4
	4-10 jaar	18	26.9
	≥ 11 jaar	40	59.7
<u>taakomvang</u>	parttime ≤ 18 uur	14	20.9
	fulltime > 18 uur	53	79.1
<u>vakgebied</u>	talen	36	53.7
	exacte vakken	20	29.9
	maatschappijvakken	10	14.9
	expressievakken	1	1.5
<u>schooltype<sup>a</sup></u>	mavo	27	40.3
	havo	48	71.6
	vwo	49	73.1
	anders	4	6.0

<sup>a</sup> dit zijn percentages van de totale groep; meer dan één schooltype per docent mogelijk.

In tabel 4.7 zijn de gegevens van de responsgroep van het stabiliteitsonderzoek weer-gegeven. Wat betreft de verdeling man/vrouw kan worden opgemerkt dat deze enigszins afwijkt van de verdeling in de responsgroep van het hoofdonderzoek (74.6% mannen en 25.4% vrouwen). Er namen in verhouding meer vrouwen deel aan dit stabiliteitsonderzoek en minder mannen in vergelijking met het hoofdonderzoek. De

verdeling naar jaren ervaring toont dat de groep docenten met weinig ervaring (0 tot en met 3 jaar) in dit onderzoek sterker vertegenwoordigd is dan in de responsgroep van het hoofdonderzoek (13.4% versus 4.8%). De verdeling naar vakgebied wijkt enigszins af: er nemen in verhouding meer talen- en minder expressievak-docenten deel aan het stabiliteitsonderzoek. Qua leeftijd, taakomvang en schooltype zijn er geen opmerkelijke verschillen.

## ***Samenvatting***

In dit vierde hoofdstuk is de opzet van het onderzoek besproken. Er zijn in het hoofdonderzoek, met een tussenperiode van zes tot acht weken, twee vragenlijsten afgenomen bij circa 400 docenten in het voortgezet onderwijs. Het gaat om de Vragenlijst Causale Attributies en om de Vragenlijst Beroepsproblemen van docenten. Van deze 400 respondenten zijn 60 docenten later ook geïnterviewd. Daarnaast is een onderzoek opgezet om de stabiliteit van de meting van de causale attributies na te gaan. De Vragenlijst Causale Attributies is, eveneens met een tussenliggende periode van zes tot acht weken, twee maal ingevuld door 67 docenten.

De nadruk lag in dit hoofdstuk op een beschrijving van de werving en de deelname van de respondenten. Ongeveer 22% van alle aangeschreven docenten bleek bereid te zijn om de twee vragenlijsten in te vullen. Dit responspercentage is vrij laag. Daarom is uitgebreid aandacht besteed aan een vergelijking van de opbouw van de responsgroep met die van de totale populatie, voor wat betreft de kenmerken geslacht, leeftijd en taakomvang. De opbouw van de responsgroep komt op deze punten overeen met die van de totale populatie.

Een deel van de docenten, die niet deelnamen aan het onderzoek, gaf de reden(en) hiervoor aan; met name 'geen tijd' en persoonlijke redenen blijken belangrijk te zijn. Ook bleek in deze groep 'niet-deelnemers' (in vergelijking met de totale populatie) de categorie met 25-29 uren enigszins oververtegenwoordigd te zijn. Dit had echter geen gevolgen voor de verdeling in de responsgroep.

Geconcludeerd mag worden dat er in dit onderzoek, ondanks het lage responspercentage, sprake is van een redelijk representatieve steekproef van docenten wat betreft de kenmerken geslacht, leeftijd en taakomvang.

# Hoofdstuk 5

## De Vragenlijst Causale Attributies

In dit hoofdstuk wordt de constructie en de opzet van de Vragenlijst Causale attributies beschreven. Met deze vragenlijst worden causale attributies van docenten naar aanleiding van probleemsituaties in het onderwijs gemeten. Er worden aan causale attributies twee aspecten onderscheiden: enerzijds de dimensies waarop oorzaken kunnen worden beoordeeld, anderzijds de inhoudelijke oorzaken. Beide aspecten komen in dit hoofdstuk aan de orde. Allereerst wordt de algemene opzet van de vragenlijst beschreven (paragraaf 5.1). Daarna volgt in paragraaf 5.2 een bespreking van de keuze en constructie van de situatiebeschrijvingen en de beoordeling daarvan door de respondenten. In paragraaf 5.3 wordt een beschrijving gegeven van de dimensievragenlijst en de psychometrische kwaliteit daarvan. Vervolgens komt in paragraaf 5.4 de oorzakenvragenlijst aan de orde, waarbij wordt ingegaan op de samenstelling van subschalen binnen de oorzakenvragenlijst. In de laatste paragraaf (5.5) worden de resultaten van het stabiliteitsonderzoek beschreven.

### 5.1 Opzet van de vragenlijst

De Vragenlijst Causale Attributies (verder verkort aangeduid als 'Vragenlijst Attributies') is geconstrueerd om causale attributies van docenten naar aanleiding van problematische situaties in het onderwijs te meten. Causale attributies zijn reeds op vele manieren in kaart gebracht. De meting van causale attributies is op verschillende wijzen mogelijk (zie ook paragraaf 2.3). Bij het ontwikkelen van een causale-attributie-vragenlijst voor docenten is zoveel mogelijk aangesloten bij methoden die al eerder voor de meting van causale attributies zijn ontwikkeld.

De constructie van de vragenlijst vond plaats in nauwe samenwerking met Den Hertog (1990); voor een uitgebreide beschrijving van de verschillende vooronderzoeken wordt verwezen naar zijn dissertatie. De door Den Hertog gebruikte vragenlijst voor de meting van causale attributies komt in grote mate overeen met de vragenlijst die in dit onderzoek is gehanteerd. Daar waar sprake is van verschillen, zal dit worden aangegeven.

De Vragenlijst Attributies (zie bijlage 1) bestaat uit zes beschrijvingen van onderwijs-situaties met steeds aansluitend daarop drie vragenlijsten. De situatiebeschrijvingen betreffen gebeurtenissen die zich tijdens het werk van een docent kunnen voordoen in de interactie met leerlingen. De keuze van de situaties is gebaseerd op onderzoek van Peters (1985) en wordt nader toegelicht in paragraaf 5.2.

De respondent wordt gevraagd een situatiebeschrijving te lezen en krijgt daarbij de opdracht zich in te leven in de situatie. Daarop volgt de vraag: "Deze gebeurtenis wordt natuurlijk veroorzaakt door verschillende oorzaken. Wat is volgens u de belangrijkste oorzaak voor het ontstaan van deze gebeurtenis." Deze vraag is bedoeld om een causale attributie te ontlokken, naar aanleiding waarvan de dimensievragen kunnen worden gesteld. De procedure is ontleend aan de Attributional Style Questionnaire van Seligman, Abramson, Semmel en Von Baeyer (1979) en de Causal Dimension Scale van Russell (1982).

Bij de dimensievragen wordt een 'beoordeling' gevraagd van de opgeschreven oorzaak. De acht vragen hebben betrekking op vier dimensies: intern-extern, variabel-stabiel, controleerbaar-oncontroleerbaar en globaal-specifiek. In paragraaf 5.3 wordt de dimensievragenlijst uitgebreid besproken; daar wordt ook ingegaan op de keuze van de dimensies, de formulering van de items en de samenstelling van de dimensievariabelen. Na de dimensievragenlijst volgt de oorzakenvragenlijst. Bij 25 mogelijke oorzaken wordt gevraagd hoe belangrijk elke oorzaak volgens de respondent is voor het ontstaan van de gebeurtenis. De oorzaken hebben betrekking op verschillende aspecten, bijvoorbeeld 'de motivatie van de leerling', 'kenmerken van mijn vak' of 'mijn eigen functioneren'. De oorzakenvragenlijst komt uitgebreid aan de orde in paragraaf 5.4; daar zal ook de selectie van oorzaken voor de lijst en de samenstelling van de oorzaak-variabelen worden besproken.

In aansluiting op de oorzakenvragenlijst volgen tenslotte nog acht vragen ter beoordeling van de situatie. Deze derde vragenlijst is opgenomen om een indruk te krijgen van de kwaliteit van de situatiebeschrijvingen volgens de respondenten. Het betreft vragen over herkenbaarheid van de situatie, ernst van de situatie, de mate waarin de respondent zich kan inleven in de situatie, etc. De beoordelingsvragen worden meer uitgebreid besproken in paragraaf 5.2, waar de situatiebeschrijvingen centraal staan.

#### Schema 5.1 De opbouw van de Vragenlijst Causale Attributies per situatie.

---

1. Situatiebeschrijving	
2. Dimensievragenlijst (4 dimensies)	8 items
3. Oorzakenvragenlijst (25 mogelijke oorzaken)	25 items
4. Beoordelingsvragenlijst (8 aspecten van de situatie)	8 items

---

De volgorde waarin de vragenlijsten na elke situatie worden aangeboden (zie ook schema 5.1) is bewust zo gekozen. Daar de dimensievragenlijst en de oorzakenvragenlijst de kern vormen van de attributiemeting, gaan zij vooraf aan de beoordelingsvragenlijst, die slechts ter controle op de kwaliteit van de situatiebeschrijvingen is opgenomen. De oorzakenvragenlijst volgt na de dimensievragenlijst omdat het proces van het noemen van de belangrijkste oorzaak voor het ontstaan van de gebeurtenis, voorafgaand aan de dimensievragen, op die manier minder beïnvloed wordt door de

aanbieding van de lijst van 'mogelijke oorzaken' in de oorzakenvragenlijst en de invulling daarvan.

Bij alle zes situaties zijn de drie vragenlijsten in deze volgorde opgenomen. In totaal bevatte de vragenlijst dus 6 maal (8+25+8) items is 246 items.

Om volgorde-effecten tegen te gaan is de aanbiedingsvolgorde van de situaties gevarieerd. Daarbij zijn de volgende richtlijnen in acht genomen: na een situatie uit cluster 1 (situatie A, B of C) volgt een situatie uit cluster 2 (D, E of F) én elke situatie komt één maal voor als eerste situatie, één maal als tweede situatie, één maal als derde situatie, enzovoorts. Zo ontstonden zes volgordes: A E C F B D, B F A D C E, C D B E A F, D B F C E A, E C D A F B en F A E B D C. Van elke versie zijn ongeveer 300 exemplaren willekeurig toegestuurd aan de docenten.

Aan de zes situaties en de bijbehorende vragenlijsten is een formulier voor Algemene gegevens en een Evaluatieformulier toegevoegd. Het eerste formulier bevatte vragen naar geslacht, geboortejaar, belangrijkste vak waarin werd lesgegeven, het aantal lessen in dit vak, de totale taakomvang (in lessen), het aantal jaren leservaring, schooltypen waaraan wordt lesgegeven (mavo, havo, vwo of anders), aantal lessen in de onderbouw en aantal lessen in de bovenbouw. De respondenten konden vervolgens aangeven of zij bereid waren mee te werken aan fase 3 (het interview), waarbij tevens het telefoonnummer is gevraagd. Ook werd gevraagd aan te geven of zij naast de schriftelijke rapportage van de algemene resultaten een aanvulling wensten te ontvangen, in de vorm van een schets van de persoonlijke scores op de vragenlijsten en/of een mondelinge toelichting tijdens een bijeenkomst.

Het Evaluatieformulier is bedoeld om informatie te verkrijgen over de totale vragenlijst. Er is gevraagd hoeveel tijd werd besteed aan het invullen, of de vragenlijst in één keer ingevuld werd of niet, waar de vragenlijst is ingevuld (thuis, op school of elders), of het moeilijk was om de vragen te beantwoorden, of er teveel vragen werden gesteld, of de instructie duidelijk was, of de antwoordmogelijkheden voldoende van toepassing waren en of de vragen begrijpelijk waren. Op het Evaluatieformulier was ruimte gelaten voor eventuele opmerkingen.

Aan de Vragenlijst Attributies is een instructie toegevoegd. In deze instructie (en op de voorpagina van de vragenlijst) is steeds gesproken van de Vragenlijst Onderwijs-situaties; deze titel sluit beter aan bij de perceptie van de inhoud van de vragenlijst door de respondenten, dan de term (Causale) Attributies. In de instructie zijn de opzet en het doel van de vragenlijst beschreven; verder wordt uitgelegd hoe de vragenlijst moet worden ingevuld. De benodigde tijd voor het invullen van de vragenlijst is, mede op basis van vooronderzoeken, ingeschat op één uur.

## 5.2 De situaties

Aangezien de Vragenlijst Attributies is bedoeld om causale attributies van docenten met betrekking tot probleemsituaties in het onderwijs te meten, kan niet worden volstaan



met een vertaalde versie van de Attributional Style Questionnaire (Seligman et al., 1979) of de Causal Dimension Scale (Russell, 1982). In de bestaande vragenlijsten wordt aan de hand van korte algemene situatie-aanduidingen de causale-attributiestijl in kaart gebracht. In dit onderzoek moet de causale-attributiemeting worden toegespitst op het beroep van de docent. Daartoe zijn beschrijvingen nodig van probleemsituaties die zich concreet voordoen in het onderwijs.

### 5.2.1 Constructie van de situatiebeschrijvingen

De selectie van de situatiebeschrijvingen is gebaseerd op het inventarisatie-onderzoek naar probleemsituaties van Peters (1985) (zie ook hoofdstuk 1). Van de zes clusters van situaties, die Peters met behulp van hiërarchische clusteranalyse onderscheidt, is gekozen voor de clusters A en B. Cluster A is door Peters benoemd als 'Het functioneren van de docent tijdens de les' (op. cit., blz. 197). Hierin zitten voornamelijk situaties die betrekking hebben op de instructie en het onderwijs aan leerlingen; voorbeelden zijn: 'Extra uitleg voor een leerling, rest wordt ongeduldig'; 'Tweede keer uitleg, aantal leerlingen snapt het nog niet'; 'Opdrachten spreken leerlingen niet aan'. Cluster B "Ongewenst gedrag van leerlingen tijdens de les" (op. cit., blz. 197) bevat situaties als: 'Leerlingen kletsen constant door uitleg'; 'Leerlingen zijn drukker en ongeconcentreerder'; 'Leerlingen hebben huiswerk niet gemaakt'. Deze beide clusters hebben betrekking op situaties in en rond het lesgeven (cf. Peters, 1985). Ze bevatten dus probleemsituaties aansluitend op de kerntaken van het beroep van de docent: het omgaan met en het lesgeven aan leerlingen. Om die reden is gekozen voor situatiebeschrijvingen uit de clusters A en B van Peters. Drie situatiebeschrijvingen (A, B en C) in de Vragenlijst Attributies hebben betrekking op 'Storend gedrag van leerlingen' (vergelijkbaar met cluster B) en de drie andere situatiebeschrijvingen hebben betrekking op Instructieproblemen (vergelijkbaar met cluster A). De thematiek van de situaties kan als volgt kort worden aangeduid: situatie A "Pratende leerling", situatie B "Huiswerk niet gemaakt", situatie C "Leerling maakt rommel", situatie D "Leerlingen begrijpen uitleg niet", situatie E "Opdrachten niet gemaakt" en situatie F "Pientere leerling". Den Hertog (1990) heeft naast de docent-leerling situaties ook situaties opgenomen die betrekking hebben op de interactie tussen docent en collega(s). Hij concludeert echter dat de meting mogelijk verbeterd kan worden "door uit te gaan van een meer homogene serie situaties (bijvoorbeeld alleen leerling-situaties)" (op. cit., blz. 214).

Voor de uitwerking van de situatiebeschrijvingen zijn door Den Hertog (1990) de volgende richtlijnen geformuleerd:

- De situatiebeschrijving en het optredende probleem moeten goed herkenbaar zijn voor alle docenten in de responsgroep. De docent moet zich goed in de situatie kunnen inleven, alsof de situatie op het moment van lezen zich zo aan hem voordoet. Om dit inlevingsvermogen te vergroten wordt in de situatiebeschrijvingen overal de 'ik-vorm' gebruikt wanneer het gaat over de docent in de situatie. Verder zijn om

diezelfde reden vakspecifieke elementen en/of aanduidingen in de beschrijvingen vermeden.

- Het in de situatie optredende probleem moet duidelijk en eenduidig zijn. Indien zich meerdere problemen in één situatie voordoen is de opdracht voor de respondent moeilijk uitvoerbaar. Het is dan niet duidelijk om welke gebeurtenis het gaat bij het noemen van de causale attributies.
- In de situatiebeschrijving mogen geen expliciete eenduidige verwijzingen naar oorzaken voor het ontstaan van de probleemsituatie voorkomen. Wel komen in de beschrijvingen verschillende 'cues' voor, die aanleiding kunnen zijn tot uitspraken over de oorzaken voor het ontstaan van de situatie. In elke situatie komen bijvoorbeeld één of meer cues voor die verwijzen naar oorzaken bij de docent zelf en één of meer cues die verwijzen naar oorzaken buiten de docent. Het bleek niet mogelijk om ook voor de overige dimensies een dergelijke verdeling van cues te bewerkstelligen, aangezien daardoor de consistentie van de beschrijving verloren ging. Op deze manier geeft de geboden informatie echter toch voldoende aanleiding tot een eigen interpretatie van mogelijke oorzaken door iedere respondent.
- De lengte van een situatiescenario moet beperkt blijven, omdat in een langere situatiebeschrijving noodzakelijkerwijs meer elementen voorkomen die minder in overeenstemming zijn met de werksituatie van de respondent. Hierdoor kunnen de herkenbaarheid en de mogelijkheden tot inleven in de situatie verminderen. De lengte van de situatiebeschrijvingen is vastgesteld op circa 12 zinnen (minimaal 10 en maximaal 15 zinnen).

Elke situatiebeschrijving bestaat uit drie delen. Eerst wordt een achtergrond of voorgeschiedenis van de situatie geschetst. Na een lege regel volgt dan een deel waarin een opeenvolging van gebeurtenissen wordt beschreven. Deze gebeurtenissen leiden tenslotte in het derde deel tot een incident of probleemsituatie in de interactie tussen de docent en de leerling(en). Dit derde deel is vetgedrukt weergegeven, omdat dit de concrete aanleiding vormt voor de causale attributies. Er wordt in dit laatste deel steeds een soort 'open einde' gesuggereerd. De docent wordt vervolgens gevraagd na te gaan welke oorzaken ten grondslag liggen aan het ontstaan van deze probleemsituatie.

De zes situatiebeschrijvingen in dit onderzoek zijn afkomstig uit het onderzoek van Den Hertog (1990). Hij heeft in zijn onderzoek, zoals eerder gezegd, naast situaties met betrekking tot docent-leerling-interacties ook twee situaties opgenomen betreffende docent-collega-interacties. Deze laatstgenoemde situaties zijn gebaseerd op de overige clusters van Peters (1985). Situatie C (Leerling maakt rommel) en F (Pientere leerling) zijn door Den Hertog verwijderd aangezien de vragenlijst te omvangrijk zou worden; deze situaties hebben betrekking hebben op situaties buiten het eigenlijke lesgeven. Situatie D is bij Den Hertog enigszins gewijzigd: om het evenwicht te herstellen tussen het aantal situaties betreffende de interactie met één leerling versus situaties betreffende de interactie met meer leerlingen, is in situatie D (Leerlingen begrijpen uitleg niet) sprake van één leerling en niet van twee leerlingen.

Alle situatiebeschrijvingen zijn in verschillende vooronderzoeken (zie Bergen & Van Opdorp, 1989; Den Hertog, 1990) beoordeeld op hun bruikbaarheid. Na elk vooronderzoek zijn de beschrijvingen op punten bijgesteld om tot beter herkenbare situaties te komen. De volledige situatiebeschrijvingen zijn te vinden in bijlage 1. Voorafgaand aan elke situatiebeschrijving staat de instructie: "Wilt u onderstaande beschrijving zorgvuldig doorlezen. Neem de tijd om u goed in te leven. Stelt u zich voor dat u zelf de docent bent in de volgende situatie:". Deze instructie is gebaseerd op de resultaten van het actor-observer onderzoek waaruit bleek dat docenten in de actor-conditie zich beter inleven in de situaties dan docenten in de observer-conditie (cf. Den Hertog, 1990). Bij wijze van voorbeeld is situatie A hier opgenomen:

In één van mijn klassen zit een leerlinge, die ik nogal druk vind. Het lijkt wel of ze de laatste tijd steeds drukker wordt. Ik zie haar voortdurend met haar buurvrouw praten, die daar graag op in gaat. Dit stoort mij bij het lesgeven.

Vorige week heb ik haar na de les bij mij geroepen en met haar gepraat. Ik heb haar duidelijk gemaakt, dat dat geklets echt afgelopen moet zijn. Ze beloofde beter haar best te zullen gaan doen.

Tijdens de rapportvergadering die deze week gehouden is, heb ik ook met mijn collega's over haar gesproken. Het was hen niet zo opgevallen dat ze de laatste tijd zo druk is. Haar mentor vertelde ons wel, dat bij het meisje thuis problemen zijn, maar er werd verder niet op in gegaan.

Vandaag geef ik les in deze klas. Het meisje is weer erg druk. Ik geef haar wat extra aandacht om haar bij de les te betrekken, maar dat lukt me niet. Net als ik een moeilijke opdracht aan het uitleggen ben, praat ze weer met haar buurvrouw.

**Ik zeg haar nu eindelijk eens op te letten, maar even later zie ik haar weer praten.**

### 5.2.2 Beoordeling van de situatiebeschrijvingen

De acht vragen ter beoordeling van de situatiebeschrijvingen zijn als laatste in de Vragenlijst Attributies opgenomen (zie bijlage 1). De resultaten van deze vragen geven een indruk van de beoordeling van de situatiebeschrijvingen door de respondenten (zie ook Bergen en Van Opdorp, 1989).

De vragen betroffen achtereenvolgens:

- (1) herkenbaarheid,
- (2) problematisch zijn,
- (3) frequentie van voorkomen,
- (4) mate van aandacht die aan de situatie besteed zou worden,
- (5) moeilijkheidsgraad,
- (6) ernst van de situatie,
- (7) waarschijnlijkheid dat een bevredigende oplossing kan worden bereikt,
- (8) in hoeverre de respondent zich kan inleven in de situatie.

Bij elke vraag zijn vijf antwoordmogelijkheden gegeven, waarin een oplopende schaal is verwerkt (zie noot tabel 5.1).

In tabel 5.1 zijn de gemiddelde scores voor de acht vragen per situatie weergegeven. Voor de antwoordpercentages op itemniveau wordt verwezen naar bijlage 1.

**Tabel 5.1** Gemiddelde scores en standaarddeviaties voor de acht situatievragen per situatie: herkenbaarheid (1), problematisch (2), voorkomen (3), aandacht (4), moeilijkheid (5), ernst (6), oplossen (7) en inleven (8)<sup>a</sup>.

	A		B		C		D		E		F	
	M	sd.	M	sd.	M	sd.	M	sd.	M	sd.	M	sd.
1)	3.9	0.8	3.6	1.0	4.0	1.0	3.7	0.9	3.6	1.0	3.6	1.0
2)	3.0	1.0	3.0	1.0	2.5	1.1	3.0	1.0	2.8	0.9	2.8	1.0
3)	3.1	0.7	2.9	0.9	3.0	0.8	2.9	0.8	2.8	0.8	2.8	0.8
4)	3.7	0.8	3.6	0.9	3.1	0.9	3.7	0.8	3.5	0.8	3.7	0.8
5)	3.1	1.0	2.9	1.1	2.6	1.1	3.0	1.0	2.9	1.0	2.9	1.1
6)	3.2	1.0	3.3	1.0	2.9	1.1	3.2	1.0	2.9	1.1	3.4	0.9
7)	3.4	0.8	3.3	1.0	3.7	0.9	3.3	1.0	3.5	0.8	3.3	0.9
8)	4.1	0.9	3.9	1.0	4.1	1.0	4.0	0.9	3.9	1.0	3.9	1.0

<sup>a</sup> de gemiddelde scores kunnen variëren van 1 tot 5; de richting van de scores is als volgt: een hogere score betekent respectievelijk: meer herkenbaar, meer problematisch, vaker voorkomend, meer aandacht, moeilijker, ernstiger, meer waarschijnlijk tot een oplossing te brengen en beter in te leven.

Uit de tabel zijn de volgende resultaten af te leiden. Wat betreft de herkenbaarheid blijken situatie C (Leerling maakt rommel) en A (Pratende leerling) het meest herkenbaar. Alle gemiddelde scores liggen overigens -terugvertaald naar de antwoordcategorieën op de vijfpuntschaal- tussen 'enigszins herkenbaar' en 'herkenbaar'. Dat de situaties in het algemeen redelijk herkenbaar zijn blijkt ook uit de antwoordpercentages in de categorieën 'herkenbaar' en 'erg herkenbaar': bij alle situaties antwoordt minstens tweederde deel van de respondenten in één van deze categorieën; dit percentage varieert van 64% tot 79%.

Wat betreft het problematisch zijn van de situaties liggen de gemiddelde scores per situatie tussen 'nauwelijks problematisch' en 'enigszins problematisch'. Bij situatie A (Pratende leerling), B (Huiswerk niet gemaakt) en D (Leerlingen begrijpen uitleg niet) zijn de scores gemiddeld het hoogst, maar dit betekent in termen van de schaal: 'enigszins problematisch'. Situatie C (Leerling maakt rommel) heeft de laagste gemiddelde score en wordt dus als het minst problematisch gezien door de respondenten.

De frequentie van voorkomen van dergelijke situaties ligt in termen van de antwoordcategorieën volgens de respondenten gemiddeld rond 'komt niet zo vaak voor'. Situatie A (Pratende leerling) en situatie C (Leerling maakt rommel) komen nog het meest voor (en waren ook het meest herkenbaar), een kwart van de respondenten zegt dat deze

situaties 'vaak' tot 'erg vaak' voorkomen. Situatie E (Opdrachten niet gemaakt) en F (Pientere leerling) komen minder vaak voor, slechts circa 15% van de respondenten zegt dat deze situaties 'vaak' tot 'erg vaak' voorkomen.

Bij de vraag naar de mate van aandacht die besteed wordt als deze situatie zich voordoet, liggen de gemiddelde scores tussen de antwoordcategorieën 'enige aandacht' en vrij veel aandacht'. De situaties A (Pratende leerling), D (Leerlingen begrijpen uitleg niet) en F (Pientere leerling) krijgen de meeste aandacht; Situatie C (Leerling maakt rommel) krijgt in verhouding de minste aandacht. Met uitzondering van situatie C wordt aan iedere situatie door circa 50% van de respondenten 'vrij veel' tot 'veel aandacht' besteed; de antwoordpercentages variëren van 47% tot 56%.

De respondenten schatten de situaties gemiddeld in als 'enigszins moeilijk'. Situatie A (Pratende leerling) en D (Leerlingen begrijpen uitleg niet) scoren gemiddeld het hoogst, situatie C (Leerling maakt rommel) (evenals bij problematisch) het laagst. Hier geldt voor alle situaties, met uitzondering van situatie C, dat ongeveer 30% van de respondenten de situaties 'moeilijk' tot 'erg moeilijk' vindt.

Wat betreft de mate van ernst van de situaties liggen de scores gemiddeld rond 'enigszins ernstig'. Situatie F (Pientere leerling) scoort gemiddeld het hoogst; situatie C (Leerling maakt rommel) en E (Opdrachten niet gemaakt) scoren gemiddeld het laagst. Dit is ook zichtbaar in de antwoordpercentages: bijna 30% van de docenten vindt situatie C en E 'ernstig' tot 'heel ernstig', voor de overige situaties ligt dit percentage tussen 42% en 48%.

Voor de vraag of het de respondent zal lukken deze situatie tot een bevredigende oplossing te brengen liggen de gemiddelde scores tussen de categorieën 'misschien niet/misschien wel' en 'waarschijnlijk wel'. Met name situatie C (Leerling maakt rommel) is zeer waarschijnlijk wél oplosbaar voor de docenten. De antwoordpercentages geven aan dat er bij elke situatie veel meer docenten zijn die denken dat ze wel tot een oplossing kunnen komen dan docenten die denken dat dat niet zal lukken. Wanneer de antwoordcategorie 'misschien niet/misschien wel' buiten beschouwing wordt gelaten ligt de verhouding niet oplosbaar-wel oplosbaar namelijk als volgt: situatie A 13% vs. 42%; situatie B 21% vs. 45%; situatie C 10% vs. 68%; situatie D 20% vs. 43%; situatie E 10% vs. 54% en situatie F 17% vs. 47%.

Wat betreft de vraag in hoeverre men zich kan inleven in de beschreven situatie blijkt dat de gemiddelde scores voor alle situaties liggen rond 'tamelijk goed inleven'. Situatie A (Pratende leerling) en C (Leerling maakt rommel) hebben de hoogste scores. Uit de antwoordpercentages blijkt dat steeds ruim tweederde deel van de respondenten zich 'tamelijk goed' tot 'goed' kan inleven; deze percentages variëren van 66% tot 76%.

Samenvattend tonen deze resultaten dat de situaties in het algemeen goed herkenbaar zijn, dat ze niet erg vaak voorkomen en dat de respondenten zich er goed in kunnen inleven. Verder blijkt ook dat de situaties slechts enigszins moeilijk, enigszins problematisch en enigszins ernstig lijken in de ogen van de respondenten. Zij denken bovendien dat de situaties waarschijnlijk wel oplosbaar zijn en dat ze er enige aandacht aan

zullen schenken. De conclusie luidt dan ook dat de situatiebeschrijvingen voldoen als ontlokkers van causale attributies bij docenten, omdat het gaat om levensechte situaties uit de beroepsuitoefening waarin docenten zich goed kunnen inleven en die goed herkenbaar zijn. Wel moet worden opgemerkt dat het problematische karakter van de situaties gering is. Het gaat in de ogen van docenten meer om 'incidenten' of 'vervelende gebeurtenissen' in de beroepsuitoefening, dan om problemen.

### 5.3 De dimensievragenlijst

De causale-attributiemeting heeft allereerst betrekking op de meting van causale dimensies. De keuze voor de vier dimensies is te verantwoorden vanuit het cognitief verklaringsmodel voor machteloosheid (zie hoofdstuk 2; Abramson et al., 1978).

De vier gekozen causale dimensies zijn: intern-extern, stabiel-variabel, globaal-specifiek en controleerbaar-oncontroleerbaar. De dimensie intern-extern betreft de vraag in hoeverre de oorzaak 'dichtbij of in de docent zelf' ligt dan wel 'verder weg of buiten de docent'. De dimensie stabiel-variabel heeft betrekking op de mate waarin de oorzaak als '(gelijk)blijvend/steeds aanwezig' dan wel 'veranderend/zelden aanwezig' kan worden gekenmerkt. De dimensie globaal-specifiek betreft de vraag of de oorzaak van belang is voor vele gebeurtenissen dan wel alleen voor deze gebeurtenis. Dit zijn volgens het cognitieve verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid de dimensies die van belang zijn voor het al of niet ontwikkelen van de symptomen van machteloosheid.

Op basis van o.a. Weiner (1979), Russell (1982) en Anderson, Horowitz en De Sales-French (1983) is een vierde dimensie toegevoegd: de dimensie 'controleerbaar-oncontroleerbaar'. Deze dimensie geeft aan in hoeverre de docent de oorzaak voor het ontstaan van de probleemsituatie als beïnvloedbaar beschouwt door de docent zelf. De gegeven omschrijving wijkt enigszins af van de invulling die Russell (1982) aan de controle-dimensie gaf. Hij definieerde deze dimensie als volgt: in hoeverre is de oorzaak "controllable by you or other people" vs. "uncontrollable by you or other people". Het gaat volgens Russell dus niet om de mate van controleerbaarheid door de persoon zelf maar de mate van controleerbaarheid van de oorzaak in het algemeen. In dit onderzoek is gekozen voor een invulling die meer recht doet aan de individuele beleving: 'in hoeverre heeft de docent zelf greep op de oorzaak'. Dit is meer bepalend voor het eigen handelen en de eventuele gevolgen zoals symptomen van machteloosheid dan de vraag of er 'iemand' is die de oorzaak kan beïnvloeden. Als zodanig is deze invulling van de dimensie interessanter voor dit onderzoek.

Uitgangspunt voor de dimensievragenlijst zijn dus vier onafhankelijke dimensies: intern-extern, stabiel-variabel, globaal-specifiek en controleerbaar-oncontroleerbaar.

### 5.3.1 Constructie van de dimensievragenlijst

Voor de meting van causale dimensies zijn in eerder onderzoek verschillende methoden gehanteerd. Een veel voorkomende methode is de aanbidding van oorzaken die (door de onderzoeker) a priori zijn ingedeeld op enkele dimensies. De respondent moet in antwoord op de vraag "Wat is de oorzaak van ...(bijvoorbeeld uw falen of uw succes)?" aangeven hoe belangrijk elke oorzaak is of de belangrijkste oorzaak kiezen. Bekende voorbeelden van mogelijke oorzaken, in prestatiesituaties, zijn 'mijn (gebrek aan) inzet' (een interne/variabele/controleerbare oorzaak); geluk (of pech) (een externe/variabele/oncontroleerbare oorzaak); mijn (gebrek aan) bekwaamheid (een interne/stabiele/oncontroleerbare oorzaak) (zie ook Weiner, 1985). De keuze van bepaalde oorzaken legt vast welke plaats de respondent op de dimensies inneemt.

Een belangrijke kritiek op deze methode is dat een oorzaak door de ene persoon gezien kan worden als 'stabiel' en door een andere persoon als 'variabel'. De plaatsing op de dimensies is niet altijd eenduidig (Weiner, 1985). Dit laatste geldt zeker voor de causale attributies voor probleemsituaties in het onderwijs, aangezien hierover nog weinig bekend is. Wanneer een docent de "motivatie van de leerlingen" noemt als oorzaak voor het ontstaan van een probleemsituatie kan die docent dit zien als een stabiele/oncontroleerbare oorzaak maar ook als een variabele/controleerbare oorzaak. Aangezien juist die subjectieve inschatting van de oorzaak door de persoon van belang is voor de verdere gevolgen voor diens handelen, lijkt de methode van a priori indeling niet geschikt voor dit onderzoek.

Een andere, veel gehanteerde methode gaat uit van de individuele beoordeling door de respondent van de belangrijkste oorzaak (of oorzaken) op verschillende dimensies. Aan de respondent wordt dan gevraagd om een door de onderzoeker aangeboden of door de respondent zelf gegeven oorzaak te beoordelen op een aantal dimensies. De Attributional Style Questionnaire (van Seligman et al., 1979) en de Causal Dimension Scale van Russell (1982) volgen deze manier. De dimensievragenlijst in de Vragenlijst Attributies is op deze manier geconstrueerd.

Volgens deze methode wordt na elke situatiebeschrijving aan de docent gevraagd om op te schrijven wat volgens die docent zelf de belangrijkste oorzaak is voor het ontstaan van deze gebeurtenis. De genoemde oorzaak vormt de aanleiding tot het beantwoorden van de dimensievragen. Op deze wijze krijgt elke docent een persoonlijke score op de dimensies. Deze werkwijze is gebaseerd op de opvatting dat dit de meest duidelijke opdracht is voor de respondenten. De gekozen procedure sluit aan bij Van Overwalle (1987) die stelt dat: "...it is generally assumed that dimensional ratings are guided by the following cognitive process: (a) first, individuals select the appropriate cause for the event, (b) then assign dimensional meaning to these causes, and (c) finally assess the overall influence of all the causes belonging to each dimensional category" (op. cit., blz. 110). In de versie van Den Hertog (1990) wordt niet gevraagd de belangrijkste oorzaak op te schrijven, maar wordt gevraagd om de oorzaken voor het ontstaan van deze gebeurtenis in hun geheel te beoordelen op de dimensies. Dit zou meer recht doen

aan het 'natuurlijke attributie-proces', waarbij ook de dimensiebeoordeling voorafgaat aan de feitelijke benoeming van de oorzaken. Ook Hammen en DeMayo (1982) volgen deze methode. In deze alternatieve procedure schuilt echter het risico dat voor de respondent niet duidelijk is op welke (aspecten van de) oorzaken de antwoorden op de dimensievragen betrekking moeten hebben. In de procedure waarin de belangrijkste oorzaak wordt beoordeeld, kunnen de dimensievragen beantwoord worden voor een eenduidige oorzaak. Een probleem dat hierbij kan optreden is dat de respondent het moeilijk vindt om 'de belangrijkste oorzaak' te noemen. Bij vooronderzoek is dit bezwaar echter door slechts enkele respondenten genoemd.

Bij de formulering van de dimensievragen zijn de items van de Causal Dimension Scale (Russell, 1982) als uitgangspunt genomen, met uitzondering van de vragen voor de dimensie globaal-specifiek. Deze dimensie komt namelijk niet voor in de Causal Dimension Scale; de vragen voor deze dimensie zijn gebaseerd op de Attributional Style Questionnaire van Seligman et al. (1979). In de Causal Dimension Scale zijn per dimensie (intern-extern, stabiel-variabel, controleerbaar-oncontroleerbaar) drie items opgenomen met elk negen antwoordmogelijkheden; de items zijn in vragende vorm gesteld. In de Vragenlijst Attributies is gekozen voor twee items per dimensie om de lengte van de vragenlijst enigszins te beperken (alle vragen worden immers zes maal gesteld, namelijk bij elke situatie). Bovendien zijn de items in stellende vorm geformuleerd. Ook is afgeweken van de 9-puntsschaal van Russell, een dergelijke vraagstelling lijkt te gedifferentieerd. In de vragenlijst Attributies zijn per dimensievraag vijf antwoordmogelijkheden opgenomen. Bij elk item zijn, in navolging van de Attributional Style Questionnaire en de Causal Dimension Scale, alleen de uiterste schaalwaarden benoemd; bijvoorbeeld bij de dimensie intern-extern luidt één van de vragen als volgt: "Deze oorzaak ligt.....bij mezelf |---|---|---|---| ligt buiten mezelf". Voor elke dimensie zijn dus twee items opgenomen, het tweede item is steeds in tegengestelde richting geformuleerd en later gehercodeerd. Item 1 en 8 betreffen de dimensie intern-extern; item 2 en 5 de dimensie stabiel-variabel; item 3 en 6 de dimensie globaal-specifiek en item 4 en 7 de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar. Voor de volledige dimensievragen wordt verwezen naar bijlage 1.

### 5.3.2 Samenstelling van de dimensieschalen

Gezien het geringe aantal dimensievragen per situatie (acht items) is het niet zinvol om een principale componentenanalyse uit te voeren, ten einde na te gaan of de vier dimensies zijn terug te vinden. Een grondige inspectie van de correlatie-matrices per situatie levert een goed inzicht op in de structuur (zie tabel 5.2 en bijlage 3, tabel 1 tot en met 3).



**Tabel 5.2** Correlaties tussen de dimensievragen per situatie en per dimensie<sup>a</sup>.

	A	B	C	D	E	F
intern-extern (1-8)	.75	.75	.79	.78	.73	.72
stabiel-variabel (2-5)	.20	.29	.23	.16	.20	.20
globaal-specifiek (3-6)	.48	.60	.61	.54	.51	.56
control.-oncontroleerbaar (4-7)	.62	.63	.59	.68	.52	.58

<sup>a</sup> alle correlaties zijn significant ( $p \leq .001$ ); eenzijdige toetsing.

Voor de dimensie intern-extern (vraag 1 en 8) zijn de correlaties per situatie hoog, tussen .72 en .79. Tussen deze twee items binnen één situatie is dus steeds een sterk verband. Bovendien correleren deze twee vragen in geen van de situaties hoger met vragen van andere dimensies. Voor de dimensie stabiel-variabel (vraag 2 en 5) liggen de correlaties aanmerkelijk lager, tussen .16 en .29. Dit komt niet overeen met de verwachting dat de twee items sterk samenhangen. Uit de correlaties met de overige items blijkt dat vraag 2 in elke situatie hoger correleert met een item van een andere dimensie in die situatie (vooral met item 3 of 6, beide van de dimensie globaal-specifiek) dan met item 5. Voor de dimensie globaal-specifiek geldt dat de correlaties redelijk hoog zijn ( $r$  varieert van .48 tot .61). Geen van beide vragen correleert hoger met vragen van andere dimensies. De dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar toont redelijk hoge correlaties, uiteenlopend van .52 tot .68. Ook deze items vertonen geen hogere correlaties met andere dimensievragen. Wel moet worden opgemerkt dat de correlatie-coëfficiënten tussen de dimensievragen intern-extern en de dimensievragen controleerbaar-oncontroleerbaar ook vrij hoog zijn, variërend van .41 tot .71. Dit betekent dat deze twee dimensies (onbedoeld) met elkaar samenhangen, binnen één situatie. De correlatiegegevens geven ondersteuning voor de a priori structuur die is aangebracht in de acht dimensievragen binnen de situaties, althans voor de dimensies intern-extern, globaal-specifiek en controleerbaar-oncontroleerbaar. Voor de dimensie stabiel-variabel blijkt de samenhang tussen de twee items gering.

Aangezien de dimensievragen bedoeld zijn om causale attributies van personen te meten over situaties heen, moeten ook de correlaties tussen de vragen per dimensie over situaties heen bekeken worden. Voor de dimensie intern-extern blijkt dat de correlaties tussen de items van verschillende situaties laag zijn ( $r$  varieert van -.02 tot .18). Voor de dimensie stabiel-variabel liggen de waarden tussen -.03 en .25. De correlaties tussen de items van verschillende situaties van de dimensie globaal-specifiek zijn vergelijkbaar; zij variëren van -.01 tot .24. Voor de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar, gelden tenslotte correlatie-waarden tussen situaties van .00 tot .22. Deze correlatiegegevens geven aan dat de samenhangen tussen de dimensievragen van verschillende situaties zwak zijn; de situatie-invloed is vrij groot.

De alpha-coëfficiënten en de item-totaalcorrelaties vormen nadere indicatoren voor de homogeniteit en interne consistentie van de dimensiemeting (zie tabel 5.3 en tabel 4 in bijlage 3).

**Tabel 5.3** Alpha-coëfficiënten en item-totaalcorrelaties van de dimensies over situaties (12 items per schaal).

	alpha	item-totaalcorrelaties
intern-extern	.68	van .27 tot .39
stabiël-variabel	.62	van .26 tot .36
globaal-specifiek	.67	van .25 tot .37
controleerbaar-oncontroleerbaar	.68	van .27 tot .38

De item-totaalcorrelaties van de dimensie intern-extern (over situaties) variëren van .27 tot .39; de coëfficiënt alpha is .68. De dimensie stabiel-variabel vertoont item-totaalcorrelaties van .20 tot .36; de alpha-waarde is .62. Voor de dimensie globaal-specifiek zijn item-totaalcorrelaties gevonden van .25 tot .37 en de coëfficiënt alpha is .68. Bij de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar tenslotte variëren de item-totaalcorrelaties van .27 tot .38; de coëfficiënt alpha is hier .68. Geconstateerd kan worden dat de gevonden alpha-waarden niet erg hoog zijn; ze voldoen niet aan de vuistregel van Nunnally (1978) die een alpha-waarde van .70 als grens stelt voor een voldoende niveau van interne consistentie bij gebruik van metingen voor onderzoeksdoeleinden. Het is echter erg moeilijk om duidelijke grenzen te stellen voor een bevredigend niveau van interne consistentie, mede omdat de alpha-coëfficiënt beïnvloed wordt door de testlengte. In dit onderzoek blijken de alpha-waarden over situaties heen (meer items) lager te liggen dan voor de dimensiemeting binnen situaties. Dit wordt veroorzaakt door de situatie-specifieke aard van de meting: de verschillen tussen de situaties vormen de aanleiding voor het gebrek aan homogeniteit. Dit geldt met name voor de dimensies intern-extern, globaal-specifiek en controleerbaar-oncontroleerbaar; de correlaties tussen de dimensievragen binnen één situatie zijn steeds hoog, tussen situaties zijn de samenhangen geringer. Ondanks dit verschijnsel zal bij de verdere analyses worden uitgegaan van de dimensiemetingen over situaties heen, omdat bij het presenteren van situatiespecifieke resultaten het risico groot is dat het overzicht verloren gaat.

Verder is opmerkelijk dat bij de dimensie stabiel-variabel zelfs de samenhangen binnen een situatie tussen de items niet sterk zijn. Wellicht meten deze twee items toch twee afzonderlijke aspecten. De inhoud van deze items kan daarvoor een nadere verklaring geven: item 2 'Deze oorzaak is altijd aanwezig vs. is slechts zelden aanwezig' benadrukt het aspect van 'tijd' in de dimensie stabiel-variabel, terwijl item 5 'Deze oorzaak kan steeds veranderen vs. blijft steeds gelijk' het aspect van 'veranderlijkheid' meer benadrukt. Uit de geringe samenhangen tussen de antwoorden van de respondenten op

deze twee items kan worden afgeleid dat zij dit als twee verschillende aspecten zien. In de verdere analyses zal toch worden uitgegaan van één dimensie stabiel-variabel gemeten door (zes maal) twee items. Bij de uitwerking van de resultaten zal enige voorzichtigheid moeten worden betracht.

Een ander punt dat de aandacht vraagt is het resultaat dat de dimensies intern-extern en controleerbaar-oncontroleerbaar vrij hoog met elkaar correleren. Dit verschijnsel is eerder beschreven door onder andere Russell (1982) en Schaufeli (1988a; 1988b). Het gaat hier om de onafhankelijkheid van de beide dimensies. De richting van de samenhang is als volgt: naarmate de oorzaak als meer intern (bij de docent zelf liggend) wordt beoordeeld, wordt de oorzaak ook als meer controleerbaar gezien. En andersom geldt dat wanneer de oorzaak als meer extern wordt ervaren, de oorzaak ook als meer oncontroleerbaar wordt gezien. Vooralsnog wordt echter, in navolging van voorgaand onderzoek, uitgegaan van twee afzonderlijke dimensies.

De gerapporteerde alpha-waarden bij verschillende andere onderzoeken waarin vergelijkbare dimensiemetingen zijn verricht, liggen in het algemeen niet veel hoger: Russell (1982) rapporteert voor de dimensie intern-extern, stabiel-variabel en controleerbaar-oncontroleerbaar respectievelijk .87, .84, .73 (bij 3 items per dimensie); Schaufeli (1988a) vindt voor dezelfde dimensiemetingen (vertaling van de Causal Dimension Scale) respectievelijk .87, .43 en .57; Seligman et al. (1979) geven voor de dimensies intern-extern, stabiel-variabel en globaal-specifiek van de Attributional Style Questionnaire respectievelijk .44, .63 en .64 (over 6 negatieve situaties) en .39, .54 en .58 (over 6 positieve situaties); Peterson en Seligman (1984) geven voor deze zelfde dimensiemeting de volgende alpha-waarden: .46, .59, .69 (over de negatieve situaties) en .50, .58 en .44 (over de positieve situaties). De resultaten van Den Hertog (1990) met betrekking tot de leerlingsituaties in zijn Vragenlijst Attributies zijn eveneens vergelijkbaar: respectievelijk .85, .51, .66 en .74 voor de dimensies intern-extern, stabiel-variabel, globaal-specifiek en controleerbaar-oncontroleerbaar.

Samenvattend geldt dat de dimensies goed zijn terug te vinden in de resultaten per situatie, met uitzondering van de dimensie stabiel-variabel. Over situaties heen blijken de samenhangen tussen de vragen van één dimensie niet sterk te zijn. In de verdere analyses zal toch worden uitgegaan van de a priori indeling in vier dimensies.

## **5.4 De oorzakenvragenlijst**

Hoewel in het cognitief verklaringsmodel voor machteloosheid de nadruk ligt op de dimensionele inschatting van oorzaken is voor een causale-attributiemeting ook de inhoudelijke kant van de oorzaken van belang. In verschillende onderzoeken is aandacht besteed aan deze inhoudelijke kant (Elig en Frieze, 1974; Anderson, et al., 1983). Voor het meten van deze inhoudelijke oorzaken bij de concrete onderwijsituaties in de

Vragenlijst Attributies is geen standaardvragenlijst voorhanden. De ontwikkelingsfase van dit instrument wordt in de volgende paragraaf beschreven.

#### **5.4.1 Constructie van de oorzakenvragenlijst**

In de Vragenlijst Attributies is na elke situatie een lijst van 25 oorzaken opgenomen die mogelijk van belang zijn voor het ontstaan van de situatie. Om tot deze lijst van 25 oorzaken te komen is een uitgebreide procedure gevolgd. Allereerst is in twee vooronderzoeken (schriftelijk en mondeling) met behulp van een open inventarisatie, een lijst van mogelijke oorzaken verkregen (zie ook paragraaf 4.2 en Van Opdorp et al., 1990). In het navolgende zal worden ingegaan op de schriftelijke inventarisatie, aangezien de resultaten daarvan de basis vormen voor de uiteindelijke vragenlijst. Bij tien situaties is met behulp van de open vraag "Wat zijn de oorzaken voor het ontstaan van deze situatie?" nagegaan welke oorzaken docenten van belang achten. De antwoorden van de 71 respondenten waren veelal weergegeven in langere zinnen waarin vaak verschillende oorzaken werden genoemd. Daarom zijn de antwoorden opgedeeld in betekenisvolle eenheden (door twee codeurs), op deze wijze zijn 1381 oorzaken onderscheiden. Gegeven de 10 situaties betekent dit per respondent gemiddeld circa 2 oorzaken per situatie.

Op basis van gegevens uit eerder onderzoek (Den Hertog et al., 1986) is een indelings-schema ontwikkeld om de oorzaken in te kunnen delen. Dit categorieënsysteem bevat negen hoofdcategorieën, te weten: oorzaken betreffende (1) de docent zelf, (2) de leerling(en), (3) de collega's, (4) de schoolleiding, (5) schoolomstandigheden, (6) ouders en huiselijke omstandigheden van de leerling(en), (7) onderwijsbeleid, (8) een combinatie van docent- en leerlingaspecten en (9) een restcategorie. Elke hoofdcategorie is weer onderverdeeld in verschillende subcategorieën (in totaal 64 subcategorieën).

In totaal kon 97% van de opgeschreven oorzaken ingedeeld worden in hoofdcategorieën en 88% tevens op subcategorie-niveau. Op basis van evaluatiegegevens is het categorieënsysteem later nog enigszins bijgesteld. Voor de resultaten, nadere gegevens over de indelingsprocedure en de kwaliteit van het categorieënsysteem wordt verwezen naar Den Hertog (1990), Den Hertog et al. (1986) en Van Opdorp et al. (1990).

Op basis van de frequentieverdeling van de oorzaken over de verschillende categorieën is een selectie van oorzaken gemaakt voor de oorzakenvragenlijst in de Vragenlijst Attributies. In verband met de totale lengte van de vragenlijst, is bij de selectie van oorzaken uitgegaan van een maximum aantal van 25 items. In principe is voor de 25 subcategorieën met de hoogste frequentie steeds één oorzaak in de vragenlijst opgenomen. Een tweede uitgangspunt was dat voor elke hoofdcategorie minstens één oorzaak moest worden opgenomen. De formulering van de oorzaak moest tenslotte een redelijke weergave vormen van de inhoud van die (sub)categorie. Voor een meer uitgebreide beschrijving van de keuze van oorzaken wordt verwezen naar Den Hertog (1990).

Eén van de belangrijkste uitgangspunten bij de samenstelling van de oorzakenvragenlijst was dat er één vragenlijst zou ontstaan die na elke situatie kon worden herhaald. De causale attributies voor de situaties zouden op deze wijze onderling optimaal vergelijkbaar blijven. Het zou dan tevens mogelijk zijn om het belang van de oorzaken ook over situaties heen te berekenen. Het hanteren van dit uitgangspunt heeft als consequentie dat de oorzaken in meer algemene zin moeten worden geformuleerd, waardoor ze minder zijn toegespitst op elke specifieke situatie. De verkregen vragenlijst is dan ook gelijk voor alle situaties, met als enige uitzondering het gebruik van de enkelvoudsvorm en meervoudsvorm bij de oorzaken die betrekking hebben op respectievelijk één leerling of meer dan één leerling in de situatie (in situatie A, C en F gaat het om de interactie met één leerling; in situatie B, D en E gaat het om meer leerlingen). Boven de vragenlijst staat de volgende vraag: "Wilt u bij elke oorzaak aangeven hoe belangrijk deze volgens u is voor het ontstaan van deze gebeurtenis".

De drie antwoordmogelijkheden bij deze vraag zijn: 'onbelangrijk', 'tamelijk belangrijk' en 'zeer belangrijk'. In bijlage 1 is de volledige lijst met oorzaken te vinden (na elke situatiebeschrijving).

#### **5.4.2 Samenstelling van de oorzaakschalen**

Om tot een indikking van de 25 oorzaken te komen zijn per situatie en over situaties heen principale componenten-analyses met varimax rotatie uitgevoerd. Een drie factorenoplossing resulteert steeds in een inzichtelijke structuur; het percentage verklaarde variantie varieert van 42% (in situatie C) tot 60% (over situaties heen; zie tabel 5 in bijlage 3).

Alle items met een verwijzing naar oorzaken bij de docent zelf komen steeds in één factor terecht. Het zijn de items:

- 2 mijn eigen capaciteiten,
- 4 mijn aanpak in deze situatie,
- 7 mijn eigen karakter,
- 14 mijn functioneren als docent,
- 18 de relatie met mijn leerlingen,
- 23 mijn eigen motivatie,
- 25 mijn eigen opvattingen.

Samen vormen deze items een factor die benoembaar is als 'Docentoorzaken'.

In een andere factor komen alle items voor die betrekking hebben op oorzaken bij de leerling(en). Het gaat om de items:

- 3 het gedrag van deze leerling(en),
- 5 het karakter van deze leerling(en),
- 8 de opvattingen van deze leerling(en),
- 12 de motivatie van deze leerling(en),
- 13 de capaciteiten van deze leerling(en),

- 15 de interesse van deze leerling(en),
- 21 persoonlijke problemen van deze leerling(en),
- 24 de situatie thuis van deze leerling(en).

Item 21 en 24 komen in vijf situaties en over situaties heen in deze factor terecht, maar niet in situatie A (dan laden ze op de factor 'Omstandigheden'). Aangezien ze inhoudelijk goed aansluiten bij deze factor worden ze bij verdere analyses in de factor 'Leerlingoorzaken' opgenomen. Item 9 ('Kenmerken van mijn vak') laadt in drie situaties (situatie A, D en F) en over situaties heen ook op deze factor. Dit item hoort inhoudelijk echter niet thuis bij de factor Leerlingoorzaken en zal in verdere analyses niet worden opgenomen. Item 20 ('De houding van de overige leerlingen') laadt in vier situaties en over situaties heen ook op deze factor. Hoewel het hier niet gaat om een oorzaak betreffende de leerling(en) als directe interactiepartner(s) in de situatie, valt deze oorzaak toch onder te brengen bij de factor 'Leerlingoorzaken'.

Een derde factor bevat steeds de volgende zes items als kern:

- 1 voorzieningen op school
- 6 de houding van de schoolleiders
- 11 de samenwerking op school
- 16 het onderwijsbeleid in Nederland
- 17 de houding van mijn collega's
- 22 de relatie met mijn collega's.

Item 19 'de grootte van de klassen' laadt in vijf van de zes situaties en over situaties heen op deze factor. Het past inhoudelijk goed bij de andere items en wordt dan ook in deze factor opgenomen. Alle items binnen deze factor hebben betrekking op de omstandigheden waarin docenten hun werk doen: omstandigheden op school en omstandigheden in ruimere zin (zoals het Nederlandse onderwijsbeleid). Deze factor wordt benoemd als 'Omstandigheden'.

Van de 25 oorzaken kunnen er dus 23 ondergebracht worden in de drie factoren Docentoorzaken, Leerlingoorzaken en Omstandigheden. Item 9 'Kenmerken van mijn vak' kon, zoals eerder gezegd, niet worden ondergebracht. Dit geldt ook voor item 10 'Toevallige omstandigheden'; dit item laadt op verschillende factoren en steeds vrij laag. Deze twee items zullen op grond van bovenstaande niet worden opgenomen in verdere analyses.

Om de interne consistentie van de drie factoren na te gaan zijn de alphacoëfficiënten en de item-totaalcorrelaties berekend over situaties (zie tabel 5.4 en tabel 6 in bijlage 3). De alphawaarde voor de factor Docentoorzaken is .93 over situaties heen. De bijbehorende item-totaalcorrelaties zijn hoog (.72 en hoger). Voor de factor Leerlingoorzaken is de alphawaarde .91 over situaties heen. De daarbij gevonden item-totaalcorrelaties zijn bevredigend (.61 en hoger). De derde factor, Omstandigheden, vertoont een alphawaarde van .88 en item-totaalcorrelaties van .55 of hoger.

**Tabel 5.4** Alpha-waarden en item-totaal correlaties van de schalen Docentoorzaken (7 items), Leerlingoorzaken (9 items) en Omstandigheden (7 items) gevormd op basis van de drie-factorenoplossing over situaties heen.

	alpha over situaties	item-totaalcorrelaties
Docentoorzaken	.93	van .72 tot .83
Leerlingoorzaken	.91	van .61 tot .78
Omstandigheden	.88	van .55 tot .78

Op basis van deze gegevens is de conclusie gerechtvaardigd dat er sprake is van drie homogene schalen.

## 5.5 Stabiliteit van de attributiemeting

Om de stabiliteit van de meting van causale attributies na te gaan is een test-hertest onderzoek uitgevoerd (zie paragraaf 4.4 voor de opzet van dit onderzoek). De waarde van de stabiliteitscoëfficiënt is voor de dimensies intern-extern, stabiel-variabel, globaal-specifiek en controleerbaar-oncontroleerbaar respectievelijk .72, .57, .49 en .71 (alle significant,  $p < .001$ ). Daarnaast is het zinvol om te kijken of er tussen de twee afnames significante verschillen zijn in dimensiescores. De t-toets voor afhankelijke steekproeven wijst uit dat er geen sprake is van significante verschillen tussen de gemiddelde dimensiescores van de twee meetmomenten (zie tabel 5.5).

**Tabel 5.5** Resultaten van de t-toets voor verschillen tussen de gemiddelde dimensie- en oorzakenscores voor de test-hertest groep (N=67) bij afname 1 en 2.

	afname 1		afname 2		t-waarde <sup>a</sup>
	M	sd.	M	sd.	
intern-extern	3.5	0.9	3.5	0.8	-0.86
variabel-stabiel	2.6	0.6	2.5	0.5	1.40
globaal-specifiek	2.0	0.6	1.9	0.5	1.16
controleerbaar-oncontroleerbaar	2.8	0.7	2.9	0.7	-1.58
docentoorzaken	2.2	0.4	2.2	0.4	-1.14
leerlingoorzaken	2.2	0.3	2.2	0.3	-0.66
omstandigheden	1.7	0.3	1.7	0.3	0.12

<sup>a</sup> tweezijdige t-toets voor afhankelijke steekproeven;  $df=66$ ; voor alle gevonden t-waarden geldt:  $p > .10$

Uit deze gegevens kan worden geconcludeerd dat de dimensieschalen intern-extern en controleerbaar-oncontroleerbaar stabiel zijn. De dimensieschalen stabiel-variabel en globaal-specifiek zijn minder stabiel, maar er treden ook bij deze dimensies geen significante verschillen op in de gemiddelde scores tussen de twee meetmomenten.

In het test-hertest onderzoek is ook de stabiliteit van de oorzakenmeting bekeken. De correlaties tussen de twee meetmomenten voor de schalen Docentoorzaken, Leerlingoorzaken en Omstandigheden zijn respectievelijk .81, .68 en .83 (alle significant  $p < .001$ ). Ook hier is gekeken naar verschillen tussen de gemiddelde scores op de oorzaken-schalen voor meetmoment 1 en 2 (zie tabel 5.5). Er zijn met behulp van de t-toets voor afhankelijke steekproeven geen significante verschillen gevonden. Deze resultaten vormen een ondersteuning voor de stabiliteit van de oorzakenmeting.

## ***Samenvatting***

De meting van causale attributies van docenten gebeurt in dit onderzoek met behulp van de Vragenlijst Causale Attributies. In deze vragenlijst zijn zes onderwijssituaties beschreven waarin een interactie tussen docent en leerling(en) plaatsvindt. De onderzochte causale attributies betreffen het ontstaan van deze gebeurtenissen. Een beoordeling van de situatiebeschrijvingen door de docenten wijst uit dat de situaties goed herkenbaar zijn, redelijk vaak voorkomen maar slechts in geringe mate problematisch zijn.

De geconstrueerde Vragenlijst Causale Attributies bevat na elke situatiebeschrijving een dimensievragenlijst en een oorzakenvragenlijst. Binnen de dimensievragenlijst worden vier dimensies onderscheiden: intern-extern, variabel-stabiel, globaal-specifiek en controleerbaar-oncontroleerbaar. Deze vier dimensies zijn ook empirisch te onderscheiden, met uitzondering van de dimensie variabel-stabiel. Deze laatste dimensie wordt in verdere analyses wel opgenomen. Bij de interpretatie van de resultaten moet echter met de geringe betrouwbaarheid van de meting rekening gehouden worden. De dimensieschalen zijn redelijk betrouwbaar, zowel qua homogeniteit als qua stabiliteit van de meting.

Binnen de oorzakenvragenlijst kunnen drie factoren van oorzaken onderscheiden worden: Docentoorzaken, Leerlingoorzaken en Omstandigheden. Deze drie schalen blijken een goede interne consistentie te hebben. De resultaten van het test-hertest onderzoek geven bovendien aan dat de metingen stabiel zijn.





# Hoofdstuk 6

## De Vragenlijst Beroepsproblemen van docenten

In dit hoofdstuk wordt een beschrijving gegeven van de Vragenlijst 'Beroepsproblemen van docenten' en van de procedures die zijn gevolgd om tot homogene schalen te komen voor de meting van de concepten machteloosheid en stress.

Bij de bespreking wordt allereerst in paragraaf 6.1 ingegaan op de algemene opzet van de vragenlijst. De vragen met betrekking tot machteloosheid worden besproken in paragraaf 6.2. Paragraaf 6.3 bevat een beschrijving van de vragen betreffende stress. Bij elk deelaspect volgt eerst een beschrijving van de vragen en daarna de procedure voor de samenstelling van de schalen; daarbij wordt met name aandacht geschonken aan de betrouwbaarheid van de schalen.

### 6.1 Opzet van de vragenlijst

De Vragenlijst Beroepsproblemen van docenten is geconstrueerd voor de meting van uitingen van machteloosheid en stress bij docenten in het voortgezet onderwijs. De vragenlijst bestaat uit negen delen met meerkeuze-vragen. Deel A, B, C, D en G bevatten vragen over uitingen van stress. Deel E, F, H en I betreffen vragen over machteloosheid. De volgorde van de delen is vrij willekeurig en is als volgt:

- Deel A. Stressbronnen (71 items),
- Deel B. Vage psychische klachten (12 items),
- Deel C. Psychosomatische klachten (11 items),
- Deel D. Arbeidssatisfactie (14 items),
- Deel E. Zelfwaardering (2 keer 12 items),
- Deel F. Cognitief gebied (2 keer 20 items),
- Deel G. Sociale steun (2 keer 5 items),
- Deel H. Motivationale gebied (16 items),
- Deel I. Affectief gebied (34 items).

De volledige vragenlijst met instructie is weergegeven in bijlage 2.

Bij de constructie van de vragenlijst is zoveel mogelijk aangesloten bij bestaande vragenlijsten voor de meting van de verschillende uitingen van machteloosheid en stress. Dit zal ook in de beschrijving van de vragen steeds duidelijk naar voren worden gebracht. Een ander belangrijk uitgangspunt was dat de vragen goed moesten aansluiten bij de onderwijspraktijk van docenten.

De aan de vragenlijst toegevoegde instructie geeft een korte toelichting op het doel van de vragenlijst, de verschillende onderdelen en wat van de docenten bij invulling wordt verwacht. De benodigde tijd voor het invullen van de vragenlijst is geschat op één uur.

## 6.2 Uitingen van aangeleerde machteloosheid

In de literatuur wordt een onderscheid gemaakt in vier gebieden waarop de symptomen of verschijnselen van machteloosheid kunnen optreden (zie ook hoofdstuk 2):

- 1) op *cognitief* gebied treden gedachten van machteloosheid op: 'gewenste uitkomsten zijn niet door mijn eigen gedrag te bewerkstelligen' of 'mijn inspanningen leiden niet tot het gewenste resultaat'. Deze gedachten belemmeren en blokkeren de persoon om te leren dat het eigen gedrag wél kan leiden tot gewenste uitkomsten;
- 2) op *motivationaleel* gebied uit machteloosheid zich in een verminderde inzet, verminderde activiteit, weinig initiatieven;
- 3) op *affectief* gebied treden gevoelens van depressie op: men voelt zich in het algemeen meer verdrietig en ongelukkig;
- 4) op het gebied van *zelfwaardering* kan een verlaging van zelfwaardering optreden, doordat de persoon de 'oncontroleerbaarheid' van de gewenste uitkomsten aan een gebrek aan capaciteiten van zichzelf toeschrijft. Er is dan sprake van persoonlijke machteloosheid; (in het geval van universele machteloosheid treden alleen de effecten op de eerste drie gebieden op; cf. Abramson, Seligman en Teasdale, 1978, zie ook hoofdstuk 2).

In onderzoek naar machteloosheid is veelal gebruik gemaakt van een depressievragenlijst om het begrip machteloosheid te operationaliseren. Dit doet echter geen recht aan de hierboven gegeven beschrijving van de vier gebieden van machteloosheid, aangezien deze depressievragenlijsten vaak slechts ingaan op één aspect, namelijk het affectief/emotionele aspect. De drie overige machteloosheidssymptomen blijven zo buiten beschouwing.

Er is daarom besloten om binnen dit onderzoek een vragenlijst te construeren die betrekking heeft op alle vier genoemde gebieden van machteloosheid. De belangrijkste opgave daarbij was de toepassing van de vier soorten machteloosheidssymptomen op het beroep van docent. Hieronder wordt ingegaan op de constructie van de vragen voor de verschillende gebieden.

### 6.2.1 Cognitief gebied

#### *Beschrijving*

De uitingen van machteloosheid op het cognitieve gebied zijn geoperationaliseerd in 20 uitspraken of gedachten. De uitspraken hebben betrekking op 'de zin' van allerlei activiteiten en het idee dat je door je eigen inspanningen iets kunt bereiken met je onderwijs. Om een zekere spreiding te bewerkstelligen over allerlei beroepsaspecten, hebben de items betrekking op machteloosheid in het algemeen (drie items), ten aanzien van leerlingen (drie items), de motivatie van leerlingen (drie items), orde houden (drie items) en de samenwerking met collega's (drie items). Bij de formulering van de items is gelet op een afwisseling van positieve en negatieve uitspraken.

Daarnaast zijn vijf items opgenomen, afkomstig uit de Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981). Het zijn de items van de schaal 'depersonalisatie', vertaald en toegespitst op het onderwijs. Dit burnout-verschijnsel heeft betrekking op een negatieve, cynische houding ten opzichte van leerlingen. Het zijn ook voorbeelden van negatieve cognities die de verdere inzet voor een aanpak van de problemen blokkeren. Bij elk item werd gevraagd aan te geven: 'hoe vaak zo'n gedachte bij u opkomt?' (frequentie) en 'hoe sterk die gedachte dan is?' (intensiteit). De antwoordmogelijkheden voor frequentie variëren van 'nooit' tot 'zeer vaak' (vijf-punt-schaal) en voor intensiteit van 'zeer licht' tot 'zeer sterk' (eveneens vijf-punt-schaal). De 20 items zijn weergegeven in bijlage 2, deel F.

### *Samenstelling van de cognitieschalen*

Op grond van de twee vraagstellingen ('hoe vaak' en 'hoe sterk') is het mogelijk om twee schalen te construeren: 1) frequentie van de gedachten en 2) intensiteit van de gedachten, waarbij in eerste instantie alle 20 items in de beide schalen werden opgenomen. Van deze 20 items waren er vijf positief geformuleerd; de antwoorden op deze items zijn daarom gecodeerd.

Om na te gaan of er bij frequentie sprake is van een homogene schaal zijn de correlaties tussen de items onderling berekend, evenals de item-totaalcorrelaties en de betrouwbaarheidscoëfficiënt alpha. Twee items (nummer 2 en 7) vertoonden een negatieve item-totaalcorrelatie en lage item-itemcorrelaties. Bij verwijdering van deze items stijgt de alpha-waarde. De coëfficiënt alpha is .78 voor 18 items, de *r*-it waarden variëren van .03 tot .62 (zie tabel 7 in bijlage 3 en tabel 6.1 voor een overzicht).

Voor de intensiteit van gedachten van machteloosheid zijn dezelfde 20 items aangeboden. Indien het antwoord op de frequentie-vraag "hoe vaak hebt u deze gedachte?" 'nooit' luidde, is het antwoord op de tweede vraag ("hoe sterk is die gedachte dan?") zinloos. De respondent werd verzocht de intensiteitsvraag dan niet te beantwoorden. In alle gevallen waarin een persoon op de frequentie-vraag 'nooit' antwoordde, kreeg die persoon een 'missing value' bij het bijbehorende intensiteitsitem. Het aantal valide antwoorden is daardoor bij deze items vaak aanmerkelijk geringer dan bij de overige items (*N* varieert van 182 tot 378 bij de intensiteitsitems). De intensiteitsscores zijn dus alleen bepaald voor de docenten die een gedachte 'zelden' tot 'zeer vaak' hebben. Ook de betrouwbaarheidsanalyses zijn gebaseerd op deze kleinere groep docenten. De alphacoëfficiënt van 20 items bedraagt .67; vier items vertonen een negatieve item-totaalcorrelatie (item 2, 7, 12 en 15). Deze items zijn verwijderd om tot een meer homogene schaal te komen. De alphacoëfficiënt van de resterende 16 items is .79, *r*-it waarden variëren van .21 tot .67 (zie eveneens tabel 7 in bijlage 3).

Hoewel de alphawaarde van de intensiteitsschaal bevredigend kan worden genoemd, moeten de resultaten van deze schaal met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. De scores zijn namelijk alleen van toepassing op een geringer aantal respondenten. Bovendien varieert het aantal items waarover de gemiddelde intensiteitsscore wordt berekend per respondent. Om deze redenen is besloten om de

uitwerking van de resultaten betreffende cognities van machteloosheid te beperken tot de frequentieschaal.

### 6.2.2 Motivationale gebied

#### *Beschrijving*

Met 16 uitspraken die betrekking hebben op de motivatie voor de uitoefening van het beroep van docent, zijn de motivationele symptomen van machteloosheid gemeten. Ook hier zijn afwisselend positieve en negatieve uitspraken aangeboden. Alle items hebben betrekking op de inzet waarmee de docent zijn onderwijstaken verricht. Een aantal items zijn gesteld in meer algemene termen, zoals bijvoorbeeld: 'Ik raak mijn enthousiasme voor het werk kwijt'. Hieronder vallen ook zes items uit een vragenlijst van Van Ginkel (1987) met als onderwerp Demotivatie van leraren (dit zijn de items 4, 6, 8, 10, 13 en 16). Andere items zijn geformuleerd in termen van persistentie of intensiteit waarmee bepaalde taken worden verricht; bijvoorbeeld 'Ik blijf me inspannen om van elke les iets goeds te maken' (persistentie) of 'Ik zet mij volledig in voor een goede samenwerking met mijn collega's' (intensiteit). In de items worden verschillende onderwijstaken genoemd: lesvoorbereiding, lesuitvoering, vergaderingen, samenwerking met collega's, buitenlesactiviteiten. Bij elk item werd gevraagd aan te geven in hoeverre de uitspraak van toepassing is op de respondent. Antwoordmogelijkheden variëren van 'zeker wel van toepassing' tot 'zeker niet van toepassing' (vierpuntschaal). Voor de motivatie-items zie bijlage 2, deel H.

#### *Samenstelling van de demotivatieschaal*

Alvorens de betrouwbaarheidscoëfficiënt van de demotivatieschaal te berekenen zijn de antwoorden van de negatief geformuleerde items 3, 4, 7, 10, 12, 13, 15 en 16 gerecodeerd, zodat een hogere score betekent 'meer demotivatie'.

De alpha-coëfficiënt, berekend over alle 16 items is .82, de item-totaalcorrelaties variëren van .16 tot .57 (zie tabel 7, bijlage 3 en tabel 6.1 voor een overzicht). Er is dus sprake van een homogene schaal.

Om na te gaan of de schalen voor cognities en demotivatie ook empirisch van elkaar te onderscheiden zijn, is een principale componenten analyse uitgevoerd over de frequentie-items en de demotivatie-items (de intensiteit-items zijn buiten beschouwing gelaten). Bij een twee-factorenoplossing (28.2% verklaarde variantie) laden de cognitie- en demotivatie-items door elkaar op beide factoren. De items van de twee schalen zijn bij een twee-factorenoplossing dus niet goed van elkaar te onderscheiden. Hoewel dit niet verwonderlijk is aangezien ze beiden een aspect vormen van hetzelfde verschijnsel, namelijk machteloosheidssymptomen, is er toch nog een principale componenten analyse uitgevoerd waarbij het aantal factoren werd vrijgelaten. Deze analyse resulteerde in 10 factoren (60.5% verklaarde variantie). In deze factor-

oplossing laden steeds enkele items van één schaal bij elkaar op één factor (met uitzondering van één demotivatie-item nr. 11). Blijkbaar is er binnen de twee schalen een nadere onderverdeling te maken in 'subschalen'. Deze factor-oplossing geeft aan dat op deze manier de items van de afzonderlijke schalen wel van elkaar te onderscheiden zijn (zie tabel 8, bijlage 3).

Op grond van bovenstaande gegevens wordt in verdere analyses uitgegaan van de a priori indeling in twee afzonderlijke schalen voor cognitieve symptomen en motivationele symptomen van machteloosheid; deze schalen voldoen aan de eisen die aan de betrouwbaarheid zijn gesteld.

### 6.2.3 Affectief gebied

#### *Beschrijving*

Voor het affectieve gebied is gebruik gemaakt van een bestaande vragenlijst, die volledig en ongewijzigd is afgenomen. Het gaat om de Vropsom-m, een Nederlandse versie van de Depression Adjective Checklist (Lubin, 1965) (verder ook aangeduid als 'Depressievragenlijst'). Het is een vragenlijst voor de meting van depressief affect in het algemeen, dus niet specifiek gericht op depressieve gevoelens in het docentenberoep. Dit meetinstrument voor depressie-gevoelens, ontwikkeld door Van Rooijen (1977), bestaat uit 34 adjectieven die dysfore (onprettige) of eufore (prettige) stemmingen en gevoelens aanduiden, zoals bijvoorbeeld 'bedroefd' of 'blij'. In de instructie staat: "Kruis alle woorden aan die beschrijven hoe u zich in het algemeen (dat wil zeggen meestal) voelt". Het aantal aangekruiste 'onprettige' woorden (maximaal 22) is de score voor dysforie. De subschaal euforie bevat 12 items; de score voor euforie is het aantal niet-aangekruiste 'prettige' woorden. De totaalscore voor depressief affect is de som van beide subschalen.

Er zijn twee parallele versies van deze vragenlijst (Vropsom-m en Vropsom-o). De keuze voor de Vropsom-m is gebaseerd op de beschikbaarheid van meer vergelijkingsmateriaal voor deze versie. De Vropsom-m is onder andere afgenomen in een survey-onderzoek (N=1121), waarbij de betrouwbaarheid en validiteit van de depressievragenlijst werd nagegaan (Van Rooijen, 1986b). Bij de verschillende respondentgroepen lagen de alphawaarden (indicatie voor de interne consistentie van de schalen) voor de totale schaal tussen de .83 en .85; bij de dysforie-schaal tussen .85 en .87 en bij de euforie-schaal bedroegen ze .83 of .84. De vragenlijst is, mede op verzoek van Van Rooijen, volledig en ongewijzigd opgenomen in de Vragenlijst Beroepsproblemen (zie bijlage 2, deel I).

#### *Samenstelling van de schaal voor depressief affect*

Een berekening van de interne consistentie van de twee subschalen van de depressievragenlijst levert de volgende resultaten. De betrouwbaarheidscoëfficiënt alpha van de dysforie-schaal (22 items) is .82, r-it waarden variëren van .03 tot .59. De betrouw-

baarheidscoëfficiënt alpha van de euforie-schaal (12 items) is .81, item-totaalcorrelaties variëren van .21 tot .62. De alpha-coëfficiënt van de totale depressie-schaal (34 items) is .84, de r-it waarden liggen tussen .002 en .52. Voor alpha-waarden en item-totaalcorrelaties zie tabel 7 in bijlage 3 en tabel 6.1 voor een overzicht. De depressie-schalen zijn homogeen en betrouwbaar. De gevonden waarden komen overeen met die van Van Rooijen (1986b).

Aangezien de depressievragenlijst van een geheel andere aard is dan de voorgaande vragenlijsten voor cognities en demotivatie en zich duidelijk onderscheidt qua inhoud van de andere schalen, is er geen nader onderzoek verricht naar de validiteit. Bovendien zijn er voldoende gegevens beschikbaar waaruit de begripsvaliditeit van de Vropsom-m blijkt (Van Rooijen, 1986b).

## 6.2.4 Gebied van de zelfwaardering

### *Beschrijving*

Zelfwaardering is gemeten door 12 aspecten van het beroep aan te bieden, die betrekking hebben op het totale takenpakket van een docent. Deze aspecten zijn gebaseerd op de onderscheiden probleemgebieden van beginnende leraren (Veenman, 1982). In het voortgezet onderwijs zijn de meest voorkomende problemen voor beginnende leraren (in rangorde):

1. Orde houden,
2. Motiveren van leerlingen,
3. Omgaan met individuele verschillen tussen leerlingen,
4. Beoordelen van leerprestaties,
5. Beheersen van verschillende didactische vaardigheden,
6. Taakomvang,
7. Omgaan met individuele probleemkinderen,
8. Onderwijzen van achterblijvers.

Deze probleemgebieden zijn 'vertaald' in taken van een docent in het voortgezet onderwijs. Dit was mogelijk voor zeven van de acht problemen ('Taakomvang' kon niet worden omgezet in een taak binnen het beroep). Deze zeven taken hebben betrekking op het micro-taakveld van de docent. Ze zijn aangevuld met twee problemen die in de studie van Veenman (1982) relevant bleken voor het basisonderwijs, maar die ook van toepassing zijn op het voortgezet onderwijs, namelijk 'contacten met ouders' en 'voorbereiden van lessen'. Bovendien zijn aan deze lijst zijn nog drie taken toegevoegd die betrekking hebben op het meso-taakveld van de docent, namelijk 'samenwerking met collega's', 'organisatie van buitenlesactiviteiten' en 'vernieuwingen in praktijk brengen'. Zo ontstond een lijst van 12 taakaspecten waarin docenten goed of minder goed kunnen functioneren. De (zelf)beoordeling van het eigen functioneren vormt een indicatie voor de mate van zelfwaardering.

De vraag bij deze aspecten luidde dan ook: 'Hoe beoordeelt u uzelf wat betreft uw functioneren in de volgende aspecten van uw beroep?' De vijf antwoordmogelijkheden bij deze eerste vraag waren 'zwak, tamelijk zwak, niet zwak/niet sterk, tamelijk sterk, sterk'.

Daarnaast werd gevraagd 'Hoe belangrijk vindt u de genoemde aspecten voor een goede uitoefening van uw beroep?' Op een drie-puntschaal (onbelangrijk, belangrijk, zeer belangrijk) werd het belang aangegeven. Op deze manier is het mogelijk de antwoorden op de eerste vraag (inschatting van eigen bekwaamheid) te wegen met de antwoorden op de tweede vraag (belang van dit aspect). Zo weegt de beoordeling van de taken die belangrijker worden gevonden, zwaarder mee in de zelfwaarderingsscore dan taken die minder belangrijk worden gevonden.

In bijlage 2, deel E zijn deze items opgenomen.

### *Samenstelling van de schaal voor zelfwaardering*

Bij 12 taken in het beroep gaven docenten dus aan hoe zwak c.q. sterk zij zichzelf vonden in de uitvoering van die taken en tevens hoe belangrijk zij die taken vonden voor een goede uitoefening van het beroep. De zelfwaarderingsscore wordt bepaald door de 'zwak/sterk'-score te wegen met de 'belang'-score per aspect. Wanneer een aspect minder belangrijk wordt gevonden door de docent zal dit aspect de zelfwaardering minder beïnvloeden. Voor 'onbelangrijk' wegingsfactor 0; voor 'belangrijk' wegingsfactor 1 en voor 'zeer belangrijk' wegingsfactor 2.

In tabel 7 (bijlage 3) zijn de de item-totaalcorrelaties weergegeven voor alle aspecten (na weging) (zie ook tabel 6.1). De alpha-coëfficiënt is .71, de item-totaalcorrelaties variëren van .16 tot .48; dit is bevredigend.

Samenvattend kan worden vastgesteld dat, gezien de alpha-waarden voor de vier samengestelde schalen voor de meting van uitingen van machteloosheid (.71 of hoger), deze schalen betrouwbaar genoemd kunnen worden (zie tabel 6.1 voor een overzicht).

**Tabel 6.1** Overzicht van de alpha-waarden, item-totaalcorrelaties en aantal items van de machteloosheidsschalen.

	Alpha	r it-waarden	aantal items
Cognitief gebied	.78	.11 tot .62	18
Motivationeel gebied	.82	.16 tot .57	16
Affectief gebied	.84	.002 tot .52	34
Zelfwaardering	.71	.16 tot .48	12



## 6.3 Uitingen van stress

Op basis van het literatuuronderzoek naar werkstress bij docenten (zie hoofdstuk 1) is een vragenlijst ontwikkeld om uitingen van stress bij docenten te meten. In een vooronderzoek is de psychometrische kwaliteit van deze vragenlijst reeds nagegaan (Velthoven, 1987). Naar aanleiding van deze resultaten is de vragenlijst op bepaalde punten bijgesteld. Deze bijstellingen worden in het vervolg steeds aangegeven. In de vragenlijst zijn verschillende aspecten van stress onderscheiden (vergelijk ook de beschrijving in paragraaf 1.1): stressbronnen (deel A), stressreacties (deel B, C en D) en sociale steun (deel G). Stressbronnen (of stressoren) zijn die (omgevings)aspecten in het beroep die mogelijk tot spanningen bij de persoon kunnen leiden. Stressreacties (of strains) zijn uitingen van stress bij de persoon: lichamelijke of psychische klachten die optreden als gevolg van ervaren spanningen in het beroep. Sociale steun vormt een mediërende variabele in het stress-proces: het gaat hier om de ervaren steun van collega's en schoolleiding in de beroepsuitoefening.

Niet alle aspecten van stress in de Vragenlijst Beroepsproblemen zijn relevant voor het beantwoorden van de vraagstellingen van dit onderzoek. Van belang is met name de stressreactie-meting, aangezien wordt uitgegaan van de overeenkomst tussen uitingen van machteloosheid (machteloosheidssymptomen) en uitingen van stress (stressreacties). In het navolgende zal dan ook alleen uitgebreider worden ingegaan op de constructie en kwaliteiten van de stressreactie-schalen, te weten de psychosomatische-klachtenschaal, de vage-psychische-klachtenschaal en de arbeidssatisfactieschaal (respectievelijk deel C, deel B en deel D in bijlage 2).

### 6.3.1 Psychosomatische klachten

#### *Beschrijving*

Met betrekking tot stressreacties wordt een onderscheid gemaakt tussen psychosomatische klachten, vage psychische klachten en arbeidsdisatisfactie.

De vragen over psychosomatische klachten zijn gebaseerd op de Vragenlijst Organisatie Stress (de VOS; Van Bastelaer en Van Beers, 1980). Hieraan zijn enkele items toegevoegd uit de 'Multimodal Questionnaire for Stress' van Lefebvre en Sandfort (1985). Dit resulteerde in 16 mogelijke psychosomatische klachten. De items verwijzen allemaal naar een lichamelijke klacht. De vraagstelling luidde: 'Heeft u de afgelopen maanden de onderstaande ervaringen gehad waarvan u vermoedt dat zij met uw werk te maken hebben?' De vier antwoordmogelijkheden waren: nooit, soms, tamelijk vaak, vaak. Uit vooronderzoek bleek dat drie items ('trillende handen', 'kortademigheid' en 'geen eetlust') zeer scheve frequentie-verdelingen vertoonden; hierbij viel meer dan 80% van de antwoorden in de antwoordcategorie 'nooit'. Deze drie items differentieerden onvoldoende en werden daarom verwijderd. Daarnaast bleken twee items bij nader inzien geen psychosomatische klachten te representeren ('moeite om 's

nachts te slapen' en 'sneller dan gewoonlijk vermoeid'). Ook deze items zijn weggelaten in de definitieve lijst. Er zijn uiteindelijk voor de meting van psychosomatische klachten 11 items in de vragenlijst opgenomen (zie bijlage 2, deel C).

### *Samenstelling*

Bij de samenstelling van de stressreactie-schalen is de a priori indeling van de items als uitgangspunt genomen, aangezien de inhoud van de items binnen één schaal zich vrij duidelijk onderscheidt van de items van de andere stressreactie-schalen. Bovendien is de psychosomatische-klachtenschaal eerder gebruikt in de VOS-D door Van Bastelaers en Van Beers (1982).

De 11 items betreffende de psychosomatische klachten vormen samen een redelijk homogene schaal; de coëfficiënt alpha is .79 en de item-totaalcorrelaties variëren van .36 tot .60 (zie bijlage 3, tabel 9 en tabel 6.2 voor een overzicht). In het vooronderzoek was dit eveneens .79 (r-it-waarden van .26 tot .65).

## **6.3.2 Vage psychische klachten**

### *Beschrijving*

Voor de vage psychische klachten is een schaal geconstrueerd op basis van Lefebvre en Sandfort (1985) en Needle, Griffin en Svendsen (1981). De vragen hebben betrekking op psychische reacties ten gevolge van werkbelasting, zoals slaapproblemen, relaxatieproblemen en dergelijke. Bij de 12 items zijn dezelfde vraagstelling en antwoordcategorieën gehanteerd als bij de psychosomatische klachten (zie bijlage 2, deel B). De items van de stressreactie-schalen psychosomatische klachten en vage psychische klachten zijn in algemene termen geformuleerd, niet speciaal toegespitst op het beroep van de docent (bijvoorbeeld 'Hoofdpijn' of 'Nergens zin in hebben').

### *Samenstelling*

De 12 items betreffende de vage psychische klachten vormen samen een homogene schaal (alpha is .89; r-it-waarden variërend van .49 tot .70; zie bijlage 3, tabel 9 en tabel 6.2). In het vooronderzoek was dit .91, r-it waarden van .52 tot .77.

In het vooronderzoek van Velthoven (1987) waren 20 items opgenomen (grotendeels afkomstig uit een oude versie van de Vragenlijst Organisatie Stress) die psychische klachten in de zin van negatieve gevoelens en emoties meten. De vraag daarbij was hoe vaak men deze gevoelens heeft naar aanleiding van het omgaan met leerlingen. In het vooronderzoek bleek dat vrijwel alle items een zeer scheve frequentie-verdeling vertoonden. Dit was een reden om deze schaal uit de vragenlijst te verwijderen. Bovendien bleek de schaal met de 12 items voor vage psychische klachten zeer goed te voldoen. Op deze manier kon een overlap worden vermeden met de depressievragenlijst van Van Rooijen (1986b), waarin eveneens negatieve (en positieve) gevoelens

worden aangeboden (zie paragraaf 6.2.3), maar dan ten behoeve van de meting van het concept machteloosheid.

### 6.3.3 Arbeidssatisfactie

#### *Beschrijving*

Arbeids(dis)satisfactie kan worden opgevat als een stressreactie op langere termijn. Ontevredenheid met het werk kan een gevolg zijn van ervaren stress. In het vooronderzoek waren slechts drie vragen opgenomen om arbeidssatisfactie te meten. Deze drie items bleken een sterke samenhang te vertonen met de scores op de andere stressaspecten, zodat is besloten tot een meer uitgebreide en meer betrouwbare meting van arbeidssatisfactie met behulp van een bestaande vragenlijst.

Het begrip arbeidssatisfactie is geoperationaliseerd met een vragenlijst van Prick (1983) (zie bijlage 2, deel D); deze vragenlijst vervangt de drie items uit de vragenlijst in het vooronderzoek. De lijst bevat 14 uitspraken over het leraar zijn met de vraagstelling: 'Hieronder volgen een aantal uitspraken over de voldoening die u in uw werk heeft. Wilt u aangeven in hoeverre u het eens of oneens bent met deze uitspraken?' De vijf antwoordmogelijkheden variëren van 'beslist mee eens' tot 'beslist mee oneens'. De stressreactie arbeids(dis)satisfactie is geoperationaliseerd in items die speciaal betrekking hebben op het docentenberoep (bijvoorbeeld 'Als leraar is het moeilijk bevrediging in het werk te vinden').

#### *Samenstelling*

De arbeidssatisfactie-schaal, bestaande uit 14 items, is homogeen (alpha is .91), met item totaal correlaties van .40 tot .76 (zie bijlage 3, tabel 9 en ook tabel 6.2). Ter vergelijking: Prick (1983) rapporteert een alpha-waarde van .89 en r-it-waarden van .41 tot .74.

Samenvattend kan worden vastgesteld dat de stressreactie-schalen een goede interne consistentie bezitten. De betrouwbaarheid is voldoende hoog; alpha-waarden van .79 of hoger (voor een overzicht zie tabel 6.2).

**Tabel 6.2** Overzicht van de alpha-waarden, item-totaalcorrelaties en aantal items van de stressreactie-schalen.

	alpha	r-it waarden	aantal
Vage psychische klachten	.89	.49 tot .70	12
Psychosomatische klachten	.79	.36 tot .60	11
Arbeidssatisfactie	.91	.40 tot .76	14

De verschillende stressreacties (vage psychische klachten, psychosomatische klachten en arbeids(dis)satisfactie) moeten empirisch van elkaar te onderscheiden zijn, met andere woorden de items binnen de schalen moeten niet alleen met elkaar samenhangen, maar de schalen moeten afzonderlijk herkenbaar zijn. Om dit na te gaan is een principale componenten analyse met varimax-rotatie uitgevoerd op de items van de drie schalen, waarbij een drie-factoroplossing werd gevraagd. Het percentage verklaarde variantie van deze oplossing bedroeg 44.0%. In tabel 10 (bijlage 3) zijn de factorladingen van de items op de drie factoren weergegeven.

Met name de arbeidssatisfactie-items laden samen op één factor (factor 2), met uitzondering van de items 13 en 14 die negatief laden op factor 1. Verder is te zien dat alle items betreffende vage psychische klachten in factor 1 terecht komen, enkele items laden echter dubbel op factor 3. Op factor 1 laden ook vijf items van de psychosomatische klachten; de overige psychosomatische-klachten-items komen terecht in factor 3.

Samenvattend kan worden gesteld dat de arbeidssatisfactie-items goed te onderscheiden zijn van de overige stressreactie-items. Deze schaal meet dus duidelijk een ander aspect dan de beide andere stressreactie-schalen. De items voor vage psychische klachten zijn te onderscheiden van de items voor psychosomatische klachten, maar dit onderscheid is minder duidelijk.

### ***Samenvatting***

In het voorafgaande is een beschrijving gegeven van de Vragenlijst Beroepsproblemen van docenten, geordend naar deelaspecten van de begrippen aangeleerde machteloosheid en stress.

Voor de vragen betreffende uitingen van machteloosheid is voor het affectieve gebied gebruik gemaakt van een bestaande depressievragenlijst; voor het cognitieve, motivationele en zelfwaarderings-gebied geldt dat de items gebaseerd zijn op eerder onderzoek naar de taken en problemen van docenten. De vragen betreffende uitingen van stress ofwel stressreacties (te weten, psychosomatische klachten, vage psychische klachten en arbeids(dis)satisfactie) zijn voornamelijk gebaseerd op bestaande vragenlijsten en in een vooronderzoek uitgetest.

Via factoranalyses en betrouwbaarheidsanalyses is getracht tot homogene schalen te komen voor de meting van de afzonderlijke deelaspecten van machteloosheid en stress. De resultaten geven aan dat de geconstrueerde schalen voor de meting van drie aspecten van machteloosheid betrouwbaar zijn (alpha-waarden van .71 tot .84). Ook de drie stressreactie-schalen blijken betrouwbaar te zijn, de alpha-waarden variëren van .79 tot .91.



## **Hoofdstuk 7**

### **Het interview naar verwachtingen**

In dit hoofdstuk wordt de opzet en uitvoering van het interview naar verwachtingen beschreven. Allereerst wordt in paragraaf 7.1 de opzet van het interview beschreven. Daarna volgt, in paragraaf 7.2, een beschrijving van de selectieprocedure van docenten voor het interview. In paragraaf 7.3 wordt tenslotte de procedure beschreven die is gevolgd bij de afname van de interviews.

#### **7.1 Opzet van het interview**

De vragen in het interview spitsen zich toe op het concept 'verwachtingen van docenten'. In hoofdstuk 2 werd reeds vastgesteld dat onderzoek naar verwachtingen van docenten in het verleden veelal gericht was op verwachtingen ten aanzien van prestaties van leerlingen. Het gaat hier echter om de verwachtingen die docenten hebben ten aanzien van hun eigen handelen in probleemsituaties, in het bijzonder in problematische interactiesituaties. Deze verwachtingen kunnen worden afgeleid uit een motivationeel model; de vragen in het interview zijn dan ook grotendeels gebaseerd op een model van motivatie voor prestatie- of taaksituaties (Heckhausen, 1980, zie paragraaf 2.4.2 en figuur 2.2). Er wordt uitgegaan van de overeenkomst tussen problematische interactie-situaties en taaksituaties: de persoon kan door eigen handelen in de gegeven situatie een bepaald gewenst resultaat of doel trachten te bereiken. Omtrent de invloed van het eigen handelen heeft de persoon bepaalde verwachtingen. Daarnaast zijn de vragen gebaseerd op de literatuur rond doelmatigheidsverwachtingen (Ashton en Webb, 1986; Bandura, 1982; zie eveneens paragraaf 2.4.1). Zij onderscheidden enerzijds de 'sense of teaching efficacy' (een algemene doelmatigheidsverwachting: hoeveel effect heeft het handelen van docenten in het onderwijs?) en anderzijds de 'personal teaching efficacy' (een persoonlijke doelmatigheidsverwachting: in hoeverre ben ik zelf als docent in staat om de gewenste effecten te bereiken?). Zoals eerder is opgemerkt is de meting van verwachtingen geen eenvoudige zaak (cf. Peterson en Seligman, 1984). In dit onderzoek is gekozen voor een exploratief interview om de verwachtingen van docenten in kaart te brengen. De keuze voor de interviewmethode is gebaseerd op het argument dat juist in gevallen waar het gaat om "moeilijk te standaardiseren materie" (Emans, 1985, blz. 31) het interview zeer geschikt is als instrument om informatie te verzamelen. Enkele van de door Emans genoemde voordelen van de interviewmethode, in vergelijking met de schriftelijke vragenlijstmethode, kunnen hier duidelijk worden benut: een interview is hier geschikt omdat vrij veel toelichting nodig is en omdat de manier van vragen stellen vooraf

moelijk precies is vast te stellen. Het interview is bovendien geschikter omdat het juist de mogelijkheid biedt om dóór te vragen en om half- of ongestructureerde vragen te stellen. Een ander voordeel is dat er veel open vragen kunnen worden gesteld zonder dat de respondent daarvoor veel schrijfwerk hoeft te verrichten. Bovendien hebben de respondenten in dit onderzoek reeds twee (vrij omvangrijke) vragenlijsten ingevuld, zodat een interview een goede afwisseling vormt. Tegenover de voordelen van de interviewmethode staan natuurlijk ook enkele nadelen. Van de door Emans (1985, blz. 30) genoemde nadelen zijn er hier drie van toepassing. Allereerst zijn interviews arbeidsintensiever dan schriftelijke enquêtes; het aantal te interviewen respondenten is daarom in dit onderzoek beperkt tot 60. Ten tweede moeten de respondenten expliciet tijd vrijmaken voor een interview (het kan niet 'even tussendoor'). In dit onderzoek konden docenten vooraf aangeven of zij in principe bereid waren aan een interview deel te nemen; bovendien werd de door hen te besteden tijd beperkt door de interviews bij de respondent thuis af te nemen. Als derde punt moet genoemd worden dat bij interviews de kans op interviewer-effecten en sociaal-wenselijke antwoorden groter is dan bij schriftelijke enquêtes. Aan dit punt is bij de voorbereidingen en de afname van de interviews grote zorg besteed.

De verwachtingen zijn in dit onderzoek voornamelijk bekeken vanuit een situatie-specifiek oogpunt. Hiervoor zijn vier situaties uit de Vragenlijst Causale Attributies gekozen. Het bleek niet werkbaar om alle zes situaties uit de vragenlijst ook in het interview op te nemen in verband met de duur van een interview en de herhalingsfactor van de vragen (vrijwel alle vragen moeten dan zes maal gesteld worden).

De situaties A, B, D en E zijn gekozen op grond van de gemiddelde scores voor moeilijkheidsgraad in de vragenlijst attributies. In deze situaties zullen eerder verschillen optreden in verwachtingen omtrent de invloed van eigen handelen, dan wanneer het een eenvoudigere situatie betreft. Bovendien zullen de verwachtingen beter expliciet kunnen worden geformuleerd, omdat een moeilijkere situatie meer vraagt om een reflectie op het handelen en de te verwachten resultaten dan een eenvoudige (routine-matige) situatie. De situaties A, B, D en E hebben gemiddeld een hogere moeilijkheidsgraad dan situatie C en F (zie paragraaf 5.2).

In schema 7.1 (op bladzijde 97 en 98) zijn de onderscheiden verwachtingen opgenomen met daarbij de concepten waarvan ze zijn afgeleid, de bijbehorende vraagnummers en de vorm en het type van de vraag. De volledige vragen zijn te vinden in het interviewdraaiboek in bijlage 4. Mede gezien de vaststelling dat de bestaande termen voor verwachtingen niet geheel eenduidig zijn (zie ook paragraaf 2.4), is er gekozen voor een benoeming van de verwachtingen, die aansluit bij de concrete vraagstellingen in het interview. Daarbij zijn de overeenkomsten tussen de verschillende concepten met betrekking tot verwachtingen in de theorieën van Heckhausen, Bandura en Ashton en Webb als uitgangspunt genomen.

**Schema 7.1.** Onderscheiden verwachtingen, bronnen en bijbehorende vraagnummers in het interview.

<b>Verwachting</b>	<b>Afgeleid van</b>	<b>nr.</b>	<b>Vorm<sup>a</sup></b>	<b>Type<sup>b</sup></b>
Verwachte invloed van eigen handelen (algemeen)	Heckhausen: Handlungs-Ergebnis-Erwartung Bandura: efficacy-expectation/self-efficacy Ashton & Webb: personal teaching efficacy	4	g	s-s
Verwachte invloed van eigen handelen op korte termijn	Heckhausen: Handlungs-Ergebnis-Erwartung Bandura: efficacy-expectation/self-efficacy Ashton & Webb: personal teaching efficacy	7A	g	s-s
Verwachte invloed van eigen handelen op langere termijn	Heckhausen: Handlungs-Ergebnis-Erwartung Bandura: efficacy-expectation/self-efficacy Ashton & Webb: personal teaching efficacy	7B	g	s-s
Verwachte preventieve invloed van eigen handelen	Heckhausen: Handlungs-Ergebnis-Erwartung Bandura: efficacy-expectation/self-efficacy Ashton & Webb: personal teaching efficacy	10	g	s-s
Verwachte beperkende invloed van andere factoren	Heckhausen: Handlungs-bei-Situation-Ergebnis Erwartung	11	g	s-s
Verwachte invloed van handelen in het algemeen	Bandura: outcome-expectation Ashton & Webb: sense of teaching efficacy	12	g	s-s
Verwachte invloed van resultaten op zelfevaluatie	Heckhausen: Ergebnis-Folge-Erwartung	15	g	alg.
Verwachte invloed van resultaten op evaluatie door anderen	Heckhausen: Ergebnis-Folge-Erwartung	16	g	alg.



<u>Vervolg schema 7.1</u>				
Verwachting	Afgeleid van	nr.	Vorm <sup>a</sup>	Type <sup>b</sup>
Verwacht inhoudelijk resultaat van eigen handelen op korte termijn	eigen invulling	6A 8A	o o	s-s s-s
Verwacht inhoudelijk resultaat van eigen handelen op langere termijn	eigen invulling	6B 8B	o o	s-s s-s
Overigen (geen verwachtingen)				
Moeilijkheidsgraad situatie	Heckhausen: Aufgabenschwierigkeit	1	g	s-s
Verantwoordelijkheid	eigen invulling	2	g	s-s
Inzet	Heckhausen: Anstrengung	3	g	s-s
Reactie/handeling	Heckhausen: Handlung	5	o	s-s
Tevredenheid over resultaat	eigen invulling	9	g	s-s
Belang van competentie	eigen invulling	13	g	s-s
Competentie-inschatting	Heckhausen: Selbstkonzept der Begabung	14	g	s-s

<sup>a</sup> Vorm: g = gesloten vraag met 3 of 5 antwoordmogelijkheden  
o = open vraag

<sup>b</sup> Type: s-s = situatie-specifiek (bij elke situatie)  
alg. = algemeen (na alle situaties)

Er wordt een onderscheid gemaakt naar situatie-specifieke versus niet situatie-specifieke vragen en naar gesloten versus open vragen. Er zijn voornamelijk situatie-specifieke vragen gesteld, met uitzondering van vraag 15 en 16 die betrekking hebben op de verwachte invloed van het resultaat op de evaluatie door respectievelijk zichzelf of door anderen. De gevolgen voor de zelfevaluatie van één situatie zijn immers vrij gering omdat het om beperkte situaties gaat. Door de vragen te richten op de gevolgen voor zelfevaluatie van het om kunnen gaan met het totale domein van docent-leerling interactiesituaties zullen de antwoorden meer betekenisvol zijn.

De vragen zijn vooral in gesloten vorm gesteld. Het gaat in deze vragen namelijk steeds om min of meer 'kwantificeerbare' verwachtingen, dat wil zeggen verwachtingen die in maten zijn uit te drukken zoals bijvoorbeeld 'de grootte van een kans', 'positieve of negatieve invloed', 'weinig of veel invloed'; wel is er steeds gevraagd naar mondelinge toelichting bij alle aangekruiste antwoorden. De open vragen betreffende verwachtingen (vraag 6A/B en 8A/B) geven een indruk van het verwachte inhoudelijke resultaat van het eigen handelen, op korte en/of langere termijn.

In schema 7.1 is te zien dat naast de vragen naar verwachtingen ook een aantal 'overige' vragen zijn gesteld. Met deze vragen werd gevraagd naar begrippen die verwant zijn aan verwachtingen; hiermee werd gepoogd het verloop van het interview te optimaliseren.

Er volgt nu een toelichting op deze 'overige vragen'. Allereerst werden bij elke situatie steeds drie inleidende vragen gesteld: naar de moeilijkheidsgraad van de situatie, de mate van verantwoordelijkheid en naar de bereidheid tot inzet (dit zijn drie gesloten vragen met een vraag om toelichting). Ze zijn bedoeld als inleiding op de nieuwe situatie.

Vraag 5, naar de reactie van de docent in deze situatie, is een open vraag gericht op de handelingen van de docent. Deze vraag is onmisbaar voor het verloop van het interview en voor de daaropvolgende vragen naar verwachte invloed en verwachte resultaten van dat handelen.

Vraag 9, een gesloten vraag, heeft betrekking op de mate van tevredenheid met het verwachte/bereikte resultaat. Deze vraag betreft een aan verwachtingen verwant begrip namelijk de 'affectbeleving'.

Vraag 13 en 14 zijn algemene, niet situatie-specifieke, vragen. Deze vragen zijn gebaseerd op het model van Heckhausen (1980). De antwoorden geven een indicatie van het belang van het goed om kunnen gaan met dit soort situaties en de zelfevaluatie ('hoe goed vindt u zichzelf in het omgaan met...'); de antwoorden zullen nauw samenhangen met de antwoorden van vraag 15 en 16 naar verwachtingen met betrekking tot gevolgen voor de zelfevaluatie.

## 7.2 Selectie van docenten

De selectie van 60 docenten voor het interview naar 'verwachtingen' is gemaakt uit de docenten die:

- bereid waren om mee te werken aan een interview, zoals aangegeven in de eerste vragenlijst (N=240) én die
- beide vragenlijsten hebben ingevuld (zowel de Vragenlijst Attributies als de Vragenlijst Beroepsproblemen).

Er werden twee 'tegengestelde' groepen docenten samengesteld op basis van de scorepatronen op de twee causale dimensies stabiel-variabel en controleerbaar-oncontroleerbaar, aangezien met name deze twee dimensies samenhangen met verwachtingen (zie paragraaf 2.4). Het gaat daarbij om de scores berekend over de vier situaties van het interview.

In de ene groep zijn docenten geplaatst die zowel relatief hoog 'controleerbaar' als relatief hoog 'variabel' scoren op de twee dimensies; de verwachtingen van deze groep zullen meer positief zijn. In de andere groep zijn docenten geplaatst die zowel erg 'oncontroleerbaar' als erg 'stabiel' toeschrijven in probleemsituaties; de verwachtingen van deze docenten zullen meer negatief zijn. Uitgangspunt was dat er twee groepen van 30 docenten zouden worden gevormd. Bij de samenstelling van de twee groepen zijn twee criteria gehanteerd: het aantal situaties waarin sprake is van een 'extreme' score op de twee dimensies en de gemiddelde dimensiescores over de vier situaties.

### Criterium 1. Aantal situaties

Voor elke van de vier situaties die in het interview worden gebruikt is de mediaan berekend voor de dimensies stabiel-variabel en controleerbaar-oncontroleerbaar. De mediaanwaarden voor de dimensie stabiel-variabel zijn (respectievelijk voor situatie A, B, D en E) 3.0, 2.5, 2.5 en 3.0. Voor de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar zijn de mediaanwaarden respectievelijk: 3.0, 2.5, 3.0 en 3.0.

Deze mediaanwaarden zijn op onderstaande wijze als grenzen gehanteerd bij de indeling van docenten.

#### *Groep 1. Stabiell/oncontroleerbaar:*

- Hierin worden die docenten opgenomen die in minimaal twee situaties zowel stabiel als oncontroleerbaar scoren. Zij moeten dus in twee of meer situaties zowel onder de mediaan op de dimensie stabiel-variabel als ook boven de mediaan op de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar scoren.

#### *Groep 2. Variabel/controlerbaar:*

- Hierin worden die docenten opgenomen die de geschetste situaties in minimaal twee situaties zowel aan variabele als controleerbare oorzaken toeschrijven. Zij scoren dus in twee of meer situaties zowel boven de mediaan op de dimensie stabiel-variabel als ook onder de mediaan voor de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar.

Wanneer een respondent in precies twee van de vier situaties op één van de genoemde wijzen toeschreef, dus bijvoorbeeld aan variabele en controleerbare oorzaken, mocht

het niet zo zijn dat in de andere twee situaties juist andersom werd toegeschreven, in dit geval aan stabiele en oncontroleerbare oorzaken. Deze respondenten zijn niet geselecteerd voor het interview.

### Criterium 2. Gemiddelde scores over situaties

De gemiddelde dimensie-scores werden berekend over de vier situaties van het interview voor elke respondent. Op grond van deze dimensie-scores werden de docenten als volgt ingedeeld:

#### *Groep 1. Stabiell/oncontroleerbaar.*

- docenten met een dimensie-score voor stabiel-variabel kleiner of gelijk aan 2.50 én
- de dimensie-score controleerbaar-oncontroleerbaar groter of gelijk aan 3.00.

#### *Groep 2. Variabel/controleerbaar.*

- docenten met een dimensie-score voor stabiel-variabel groter of gelijk aan 3.00 én
- de dimensie-score controleerbaar-oncontroleerbaar kleiner of gelijk aan 2.50.

De grenswaarden zijn vrij willekeurig gekozen, echter zodanig dat twee groepen van ongeveer gelijke omvang ontstonden.

Deze procedure resulteerde in twee groepen docenten. Voor groep 1 (stabiell/oncontroleerbaar) voldeden 37 docenten aan beide criteria; waarvan er zeven op een reserve-lijst werden geplaatst (degenen met de scores het dichtst bij de grenzen van het tweede criterium). Voor groep 2 (variabel/controleerbaar) voldeden 36 docenten aan beide criteria; hiervan werden zes docenten op een reserve-lijst geplaatst (wederom degenen met de scores het dichtst bij de grenzen van het tweede criterium).

De gemiddelde scores van de twee groepen voor de dimensies stabiel-variabel en controleerbaar-oncontroleerbaar (berekend over de vier interviewsituaties) zijn weergegeven in tabel 7.1. Uit de gegeven t-waarden blijkt dat de twee groepen inderdaad significant verschillen op de beide dimensies, groep 1 'scoort' meer stabiel en meer oncontroleerbaar dan groep 2 ( $t = -16.13$ ;  $df = 56$ ;  $p \leq .0001$  bij stabiel-variabel en  $t = 16.50$ ;  $df = 54$ ;  $p \leq .001$  bij controleerbaar-oncontroleerbaar).

**Tabel 7.1** Verschillen tussen de twee interviewgroepen (groep 1 is stabiell/oncontroleerbaar en groep 2 is variabel/controleerbaar) voor de dimensies stabiel-variabel en controleerbaar-oncontroleerbaar (berekend over vier situaties).

	groep 1		groep 2		t	df
	M	sd.	M	sd.		
stabiell-variabel	2.0	0.4	3.6	0.4	-16.13***	56
controleerbaar-oncontroleerbaar	3.6	0.4	1.9	0.4	16.50***	54

\*\*\*  $p < .001$  (eenzijdige t-toets voor onafhankelijke steekproeven)

In tabel 7.2 staan de twee groepen beschreven naar de persoonskenmerken geslacht, leeftijd, ervaring, vakgebied en taakomvang. Met behulp van de chi-kwadraat-toets is nagegaan of er samenhangen zijn tussen de indeling in de interviewgroepen en de indeling naar de persoonskenmerken geslacht, leeftijdscategorie, ervarings-categorie, vakgebied en parttime-fulltime. Aangezien er geen significante chi-kwadraat-waarden zijn gevonden, is het dus niet aannemelijk dat er samenhangen bestaan tussen indeling in de groepen en indeling naar de genoemde persoonskenmerken.

**Tabel 7.2** Persoonskenmerken van de twee interviewgroepen.

		Groep 1. stabiel/ oncontroleerbaar		Groep 2. variabel/ controleerbaar <sup>a</sup>	
		N	%	N	%
<b><u>Geslacht</u></b>	man	21	70.0	21	72.4
	vrouw	9	30.0	8	27.6
<b><u>Leeftijd</u></b>	t/m 35 jaar	10	33.3	13	46.4
	36 t/m 45 jaar	11	36.7	6	21.4
	46 t/m 55 jaar	9	30.0	6	21.4
	56 en ouder	0	0	3	10.7
	onbekend			1	
<b><u>Ervaring</u></b>	0 t/m 3 jaar	1	3.4	1	3.4
	4 t/m 10 jaar	4	13.8	9	31.0
	11 of meer	24	82.8	19	65.5
	onbekend	1			
<b><u>Vakgebied</u></b>	talen	15	50.0	18	62.1
	exacte vakken	4	13.3	3	10.3
	maatschappijvakk.	6	20.0	5	17.2
	expressievakken	5	16.7	3	10.3
<b><u>Taakomvang</u></b>	18 uur of minder	2	6.7	4	13.8
	meer dan 18 uur	28	93.3	25	86.2

<sup>a</sup> in groep 2 is één docent uitgevallen (zie par. 7.3): n=29.

### 7.3 Procedure bij de afname

De interviews zijn afgenomen in juni en begin juli 1987. Er zijn vijf interviewers (3 vrouwen en 2 mannen) ingezet. Vier van deze interviewers waren nauw betrokken bij de constructie van het interview. Zij hebben in de ontwikkelingsfase de interviewvragen in proefinterviews uitgeprobeerd bij (bevriende) docenten in het voortgezet (en hoger beroeps-) onderwijs en bij elkaar. De hulp van een vijfde interviewster werd

ingeroepen bij de definitieve afname om de interviews in een korte periode af te kunnen nemen en het aantal interviews per interviewer te verlagen. Deze vijfde interviewster werd uitvoerig geïnstrueerd; alle interviewers waren zodoende goed op de hoogte van de bedoeling van alle vragen. Het werken met verschillende interviewers vergroot het risico van een grotere 'interviewer-variantie' (Emans, 1985), dat wil zeggen dat er verschillen kunnen optreden tussen uitkomsten van interviews die te wijten zijn aan verschillen tussen interviewers. Door duidelijke aanwijzingen voor de interviewer in het interviewdraaiboek en een sterk voorgestructureerde opbouw en formulering van vragen en antwoorden is getracht dit risico te verkleinen.

Het aantal interviews per interviewer bedroeg respectievelijk 13 (voor interviewer 1 en 2), 14 (voor interviewster 3 en 4) en 6 (voor interviewster 5). De verdeling van de docenten over de interviewers gebeurde op basis van de bereikbaarheid van de respondent door de interviewer. De interviewers waren vooraf niet op de hoogte van de groep waartoe de respondent behoorde.

De docenten zijn telefonisch benaderd door de interviewer die het interview zou gaan afnemen. In het telefoongesprek kwamen in elk geval de volgende punten aan de orde:

- *Inhoud van het interview.*

"In het interview gaan we verder in op de probleemsituaties uit de eerste vragenlijst. Hoe ontwikkelt zo'n situatie zich? Wat zou u doen in deze situatie? Wat verwacht u van uw aanpak en dergelijke."

- *Selectie van respondenten.*

Er is geen informatie gegeven over de groepsindeling. De globale omschrijving luidde: "Het interview wordt bij een beperkt aantal docenten afgenomen. Het is ondoenlijk om alle 400 docenten te interviewen. Uit de groep van docenten die in principe bereid waren deel te nemen aan het interview is een kleinere groep samengesteld." (Er wordt niet vermeld hoe dit is gebeurd, eventueel kan dat na het interview gedaan worden.)

- *Plaats en tijdsduur van het interview.*

Het interview wordt afgenomen bij de respondent thuis of op school, bij voorkeur in een rustige omgeving. Het duurt naar schatting anderhalf uur.

- *Toestemming voor geluidsopname.*

Er werd toestemming gevraagd voor opname van het gesprek op cassette. Bij bezwaren van de kant van de respondent lichtte de interviewer toe dat het vrijwel onmogelijk is om zowel goed te interviewen als goed te noteren. Het noteren van antwoorden interfereert immers met het goed kunnen luisteren en ingaan op de antwoorden. Bovendien kan bij geluidsopname de informatie vollediger worden vastgelegd dan bij het maken van notities tijdens het interview. Verder werd benadrukt dat deze geluidsopname uiteraard niet voor andere doeleinden zal worden gebruikt.

Na de voorgaande informatie werd een afspraak gemaakt. De interviewers trachtten meer dan één afspraak per dag te maken in eenzelfde regio, om de reistijd (en -kosten) te beperken.

Alle docenten reageerden instemmend op het verzoek. Eén docent kon niet tijdig worden bereikt (ook het benaderen van een docent van de reserve-lijst lukte niet binnen

de geplande onderzoeksperiode), zodat uiteindelijk 59 docenten zijn geïnterviewd (30 in groep 1 en 29 in groep 2). Alle interviews zijn opgenomen op cassette; de tijdsduur varieerde van 35 minuten tot 2 uur.

De interviewlijn was vooraf vastgelegd in een draaiboek (zie bijlage 4). Dit bevatte onder andere de volgende aanwijzingen voor de interviewers:

- Stel de vragen steeds mondeling aan de respondent (ook de gestructureerde vragen).
- Laat de respondent een antwoord kiezen en vraag indien nodig een mondelinge toelichting op dit antwoord. Vat het antwoord van de respondent zonnodig samen.
- De instructie bij elke vraag kan vanaf de tweede situatie waarschijnlijk korter zijn (aangezien de vragen bij alle situaties gelijk zijn). Dit is ook afhankelijk van de respondent. Blijf echter wel opletten dat de antwoorden zo volledig mogelijk blijven (tot en met de laatste situatie).
- Zorg dat je de door de respondent aangekruiste antwoorden goed kunt zien, zodat je onmiddellijk op het antwoord in kunt gaan.

In het draaiboek werd verder een specifieke instructie gegeven voorafgaand aan het interview en bij elke vraag afzonderlijk waarin informatie werd opgenomen voor de interviewer en voor de respondent. Aanwijzingen alleen voor de interviewer zijn cursief gedrukt; informatie aan de respondent is vetgedrukt (zie bijlage 4).

De situatiebeschrijvingen werden aangeboden op losse kaarten. De volgorde van aanbidding was voor elk interview vooraf bepaald. Alle 24 mogelijke volgordes kwamen minstens twee keer voor. Omdat de beantwoording van de vragen bij de eerste situatie wellicht van invloed is op de beantwoording van de vragen bij de volgende situaties, is er voor gezorgd dat elke situatie even vaak als eerste situatie voorkwam (namelijk 15 keer).

Na het lezen van een situatie stelde de interviewer enkele open vragen over de herkenbaarheid van de situatie voor de respondent. "Vindt u deze gebeurtenis herkenbaar? Komt het wel eens voor?" Na de eerste reacties op de vragen zei de interviewer: "Kunt u proberen zich voor te stellen dat u deze situatie zelf meemaakt? Dan ga ik u nu een aantal vragen voorleggen." Wanneer uit de antwoorden op de eerste inleidende vragen bleek dat de situatie totaal niet herkenbaar was voor de respondent, werd deze situatie overgeslagen en ging de interviewer over naar de volgende situatie. Dit is drie maal voorgekomen (één maal bij situatie B, bij situatie D en bij situatie E). Daarnaast is het door tijdgebrek één maal voorgekomen dat een laatste situatie (situatie D) niet aan de orde is gesteld.

Bij elke situatie werden vervolgens 12 vragen gesteld; na de laatste situatie volgden nog vier vragen die betrekking hadden op 'dit soort situaties in het algemeen'.

Alle vragen zijn mondeling gesteld; de gesloten vragen zijn daarnaast ook in schriftelijke vorm voorgelegd, zodat de docent op papier het antwoord kenbaar kon maken. Daarna werd steeds uitgebreid ingegaan op de motieven voor het gekozen antwoord.

Het interview was dus sterk voorgestructureerd. De lijn van het interview was vooraf bepaald en werd aangehouden door de interviewer. De vragen sloten echter steeds redelijk op elkaar aan, zodat het verloop van de gesprekken vrij 'natuurlijk' was.

Onder andere om de verwerking van de antwoorden te vergemakkelijken was gekozen voor het aanbieden van vrij veel gesloten vragen binnen het interview. Hierdoor voldeed het interview niet geheel aan het beeld dat enkele respondenten zich vooraf hadden gevormd; bij een interview dachten zij meer aan een vrije-attitude-interview met voornamelijk open vragen. Toch stuitte de opzet niet op onoverkomelijke bezwaren, aangezien er ook voldoende ruimte was voor mondelinge uitleg en toelichting door de respondenten.

### ***Samenvatting***

In dit hoofdstuk is een beschrijving gegeven van de opzet en uitvoering van de interviewstudie naar verwachtingen van docenten omtrent de effecten van hun eigen handelen in probleemsituaties. Er werden op basis van de scores op de dimensies stabiel-variabel en controleerbaar-oncontroleerbaar in de Vragenlijst Attributies twee (extreme) groepen docenten samengesteld: één groep docenten ( $n=30$ ) is geneigd probleemsituaties toe te schrijven aan stabiele/oncontroleerbare oorzaken en een tweede groep ( $n=29$ ) is geneigd probleemsituaties toe te schrijven aan variabele/controleerbare oorzaken. Het interview was in hoge mate voorgestructureerd. De formulering en de volgorde van de vragen lagen vast en er werden veel gesloten vragen gesteld (met een beperkt aantal antwoordmogelijkheden). Om recht te doen aan het gesprekselement en om zodoende meer informatie te verkrijgen over verwachtingen is steeds uitgebreid ingegaan op mondelinge toelichtingen van de respondenten.





## **Deel III**

# **Resultaten en discussie**



# Hoofdstuk 8

## Resultaten voor de afzonderlijke concepten

In deel III van dit proefschrift worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd en volgt er een discussie over deze resultaten. In dit hoofdstuk worden de resultaten met betrekking tot de eerste vraagstelling beschreven. Achtereenvolgens zijn dit: de resultaten betreffende causale attributies (paragraaf 8.1), de resultaten met betrekking tot de symptomen van machteloosheid (in paragraaf 8.2) en de resultaten betreffende de stressreacties (paragraaf 8.3). Binnen elke paragraaf worden steeds besproken: de scores per variabele, de eventuele verschillen tussen groepen docenten (ingedeeld naar persoonskenmerken zoals leeftijd, sexe, leservaring) en de samenhangen tussen de variabelen van één concept onderling. In paragraaf 8.1 worden daarnaast ook de resultaten van de hiërarchische clusteranalyses besproken.

### 8.1 Causale attributies

In deze paragraaf worden de resultaten gepresenteerd betreffende de causale attributies die een antwoord kunnen geven op de driedelige vraagstelling 1:

- 1a. Welke scorepatronen hebben docenten op de causale-attributieve variabelen?
- 1b. Zijn er verschillen tussen docenten naar aanleiding van een indeling naar sexe, leservaring, leeftijd, vakgebied, taakomvang?
- 1c. Hoe is de samenhang tussen de causale-attributieve variabelen onderling?

Vooraf moet nog worden opgemerkt dat alle resultaten -in principe- gebaseerd zijn op de totale responsgroep (N=400) die beide vragenlijsten (de Vragenlijst Attributies én de Vragenlijst Beroepsproblemen van docenten) heeft ingevuld. Dit aantal kan echter enigszins variëren per analyse, bijvoorbeeld bij de resultaten met betrekking tot de Vragenlijst Causale Attributies kan de responsgroep groter zijn doordat aanvankelijk 415 docenten deze vragenlijst ingevuld retour zonden; door 'onbeantwoorde vragen' kan het aantal respondenten bij andere analyses juist geringer zijn (tot N=386). Wanneer er sprake is van een aanmerkelijke afwijking zal dit duidelijk worden vermeld. In bijlage 1 zijn alle antwoordpercentages op itemniveau opgenomen.

#### 8.1.1 Gemiddelde scores

Vraagstelling 1a heeft onder andere betrekking op de vraag welke scorepatronen de docenten hebben op de causale attributie-variabelen, die zijn berekend uit de antwoorden op de Vragenlijst Attributies. In tabel 8.1 zijn de gemiddelde scores en standaard-

deviaties voor de dimensie- en oorzakenschalen opgenomen. Het is moeilijk om een interpretatie te geven van de gegevens in deze tabel. Er is geen vergelijkingsmateriaal voorhanden, bijvoorbeeld in de vorm van causale-attributiescores van andere beroepsgroepen. Het blijft daarom bij een interpretatie van de scores in het licht van de schaalranges.

### *Dimensies*

Voor de dimensie intern-extern is de volgende tendens te onderscheiden: docenten zijn geneigd extern toe te schrijven in deze probleemsituaties (gemiddelde score 3.5). De gemiddelde score voor de dimensie stabiel-variabel (2.6) ligt vrijwel in het midden van de schaal; er is geen tendens naar stabiel of variabel toeschrijven. De gemiddelde score voor de dimensie globaal-specifiek is vrij laag (2.0); dit duidt op een neiging tot toeschrijven aan globale oorzaken. De gemiddelde score op de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar is 2.9; deze score ligt vrijwel in het midden van de schaalrange en duidt derhalve niet op een tendens in één van de richtingen.

**Tabel 8.1** Gemiddelde scores<sup>a</sup>, standaarddeviaties en ranges van de dimensie- en oorzakenschalen van de Vragenlijst Causale Attributies.

	M	sd.	range <sup>1</sup>
Intern-extern	3.5	0.6	1-5
Stabiel-variabel	2.6	0.5	id.
Globaal-specifiek	2.0	0.6	id.
Controleerbaar-oncontroleerbaar	2.9	0.6	id.
Docentoorzaken	2.2	0.4	1-3
Leerlingoorzaken	2.2	0.3	id.
Omstandigheden	1.6	0.3	id.

<sup>a</sup> Een hogere score betekent 'meer extern', 'meer variabel', 'meer specifiek', 'meer oncontroleerbaar', 'docent- c.q. leerling-, c.q. omstandigheden belangrijker'.

### *Oorzaken*

De docentoorzaken en leerlingoorzaken worden relatief belangrijk gevonden (gemiddelde scores respectievelijk 2.2 en 2.2); omstandigheden zijn minder belangrijk (gemiddelde score 1.6). Met behulp van t-toetsen (voor afhankelijke steekproeven) blijkt dat de verschillen tussen de gemiddelde scores significant zijn: leerlingoorzaken worden belangrijker geacht dan docentoorzaken ( $t = -2.51$ ;  $p \leq .05$ ;  $df=404$ ); omstandigheden worden minder belangrijk geacht dan docentoorzaken ( $t = 29.55$ ;  $p$

<sup>1</sup> De aanduiding 'range' wordt hier gebruikt voor de minimale en maximale score die behaald kan worden.

≤.001; df=402) en minder belangrijk dan leerlingoorzaken ( $t = 34.10$ ;  $p \leq .001$ ;  $df=401$ ).

### 8.1.2 Verschillen tussen groepen docenten

Vraagstelling 1b betreft de vraag naar eventuele verschillen in de scores op de Vragenlijst Causale Attributies tussen groepen docenten. Voor de indelingscriteria en de aantallen docenten in de groepen wordt verwezen naar tabel 11 in bijlage 3. Met behulp van tweezijdige t-toetsen (voor sexe en taakomvang) en variantie-analyses (voor jaren ervaring, leeftijd en vakgebied) is nagegaan of er verschillen zijn in causale attributies tussen groepen docenten. De resultaten zijn weergegeven in tabel 8.2 tot en met 8.6.

#### *Sexe*

De gegevens in tabel 8.2 zijn als volgt te interpreteren. Vrouwelijke docenten scoren significant hoger op de variabele docentoorzaken dan mannelijke docenten; zij vinden docentoorzaken gemiddeld belangrijker ter verklaring van het ontstaan van problematische onderwijssituaties dan mannelijke docenten. De scores op de dimensie intern-extern wijzen ook op een tendens in die richting: mannelijke docenten schrijven meer extern toe dan vrouwelijke docenten. Dit verschil is echter niet significant. Verder zijn er vrijwel geen verschillen tussen mannen en vrouwen voor de causale-attributievariabelen.

**Tabel 8.2** Verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke docenten op de causale-attributievariabelen.

	man	vrouw	$t^a$	df
Intern-extern	3.6	3.4	1.59	396
Stabiel-variabel	2.6	2.6	-0.59	389
Globaal-specifiek	2.0	2.0	0.70	396
Controleerbaar-oncontroleerbaar	2.9	2.9	0.02	396
Docentoorzaken	2.1	2.3	-2.69**	395
Leerlingoorzaken	2.2	2.2	-1.07	391
Omstandigheden	1.6	1.7	-0.53	389

<sup>a</sup> tweezijdige t-toetsen voor onafhankelijke steekproeven;

\*\*  $p \leq .01$

#### *Leservaring*

De resultaten van de variantie-analyses (zie tabel 8.3) tonen dat er een significant verschil is tussen docenten ingedeeld naar aantal jaren leservaring voor de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar. Docenten met weinig ervaring (0 tot en met 3 jaren)

zijn geneigd toe te schrijven aan meer controleerbare oorzaken; docenten met meer ervaring (10 of meer jaren) neigen meer naar toeschrijving aan oncontroleerbare toeschrijvingen.

Verder zijn er geen significante verschillen. Voor de dimensie intern-extern is er een tendens dat docenten met veel ervaring (10 of meer jaren) meer extern toeschrijven dan docenten met minder leservaring.

**Tabel 8.3** Verschillen tussen groepen docenten ingedeeld naar aantal jaren leservaring op de causale-attributievevariabelen.

	0-3jr	4-9jr	≥10jr	F	df
Intern-extern	3.4	3.4	3.6	2.34	406
Stabiël-variabel	2.3	2.7	2.6	1.27	399
Globaal-specifiek	1.9	2.0	2.0	0.29	406
Controleerbaar-oncontroleerbaar	2.6	2.8	2.9	3.32*	406
Docentoorzaken	2.2	2.2	2.2	0.99	406
Leerlingoorzaken	2.3	2.2	2.2	0.87	402
Omstandigheden	1.6	1.7	1.6	1.39	400

\*  $p \leq .05$

### *Leeftijd*

Bij een indeling naar leeftijd (zie tabel 8.4) is er een significant verschil tussen groepen docenten voor de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar.

**Tabel 8.4** Verschillen tussen groepen docenten ingedeeld naar leeftijd op de causale-attributievevariabelen.

	≤35jr	36-45jr	46-55jr	≥56jr	F	df
Intern-extern	3.4	3.5	3.6	3.5	1.97	407
Stabiël-variabel	2.7	2.6	2.5	2.7	2.14	400
Globaal-specifiek	2.0	2.0	2.0	2.1	0.51	407
Controleerbaar-oncontroleerbaar	2.7	2.8	3.0	3.0	3.22*	407
Docentoorzaken	2.2	2.2	2.2	2.1	0.31	406
Leerlingoorzaken	2.2	2.2	2.3	2.3	1.31	402
Omstandigheden	1.6	1.6	1.6	1.6	0.23	400

\*  $p \leq .05$

Jongere docenten hebben een lagere score op deze dimensie dan oudere docenten, wat betekent dat jongere docenten meer 'controleerbaar' toeschrijven dan oudere docenten.

Dit resultaat is in overeenstemming met het eerder geconstateerde verschil tussen weinig ervaren en meer ervaren docenten. De indelingen naar leeftijd en ervaring hangen uiteraard nauw met elkaar samen. Er zijn verder geen significante verschillen gevonden. Wel is er een tendens te zien voor de dimensie stabiel-variabel: oudere docenten schrijven meer toe aan stabiele oorzaken dan jongere docenten, echter met uitzondering van de oudste groep van 56 jaar en ouder.

### *Vakgebied*

Er is een significant verschil tussen docenten uit verschillende vakgebieden wat betreft het toeschrijven aan omstandigheden (zie tabel 8.5). Docenten maatschappij- en expressie-vakken vinden omstandigheden belangrijker dan docenten talen en exacte vakken.

**Tabel 8.5** Verschillen tussen groepen docenten ingedeeld naar vakgebied op de causale-attributieve variabelen.

	talen	exacte vakken	maatschap-pijvakken	expressie-vakken	F	df
Intern-extern	3.5	3.5	3.6	3.5	0.15	407
Stabiel-variabel	2.6	2.6	2.6	2.6	0.42	400
Globaal-specifiek	2.0	2.0	2.0	1.9	0.15	407
Controleerbaar-oncontroleerbaar	2.8	2.8	2.9	2.9	0.50	407
Docentoorzaken	2.2	2.1	2.2	2.2	1.41	407
Leerlingoorzaken	2.2	2.2	2.2	2.2	0.17	403
Omstandigheden	1.6	1.5	1.7	1.7	4.72**	401

\*\*  $p \leq .01$

### *Taakomvang*

Er zijn geen significante verschillen of tendensen te zien in de gegevens van parttime- en fulltime-docenten wat betreft de causale attributies (zie tabel 8.6).

**Tabel 8.6** Verschillen tussen parttime- en fulltime-docenten op de causale attributieve variabelen.

	≤18 uur	≥19 uur	t	df
Intern-extern	3.5	3.5	-0.46	402
Stabiel-variabel	2.6	2.6	-0.48	395
Globaal-specifiek	2.0	2.0	0.77	402
Controleerbaar-oncontroleerbaar	2.9	2.8	0.28	402



	≤18 uur	≥19 uur	t	df
Docentoorzaken	2.2	2.2	1.20	401
Leerlingoorzaken	2.3	2.2	1.12	397
Omstandigheden	1.6	1.6	-0.34	395

De resultaten met betrekking tot vraagstelling 1b, betreffende de verschillen tussen groepen docenten onderscheiden naar verschillende persoonskenmerken, kunnen voor de causale-attributievariabelen als volgt worden samengevat. Bij een indeling in mannelijke en vrouwelijke docenten blijkt dat vrouwelijke docenten meer geneigd zijn toe te schrijven aan docentoorzaken dan mannelijke docenten. Deze constatering komt overeen met eerder onderzoek, waarbij een andere onderzoeksmethode is gehanteerd, namelijk een open inventarisatie van oorzaken (Van Opdorp et al., 1990). Verder blijkt dat oudere, ervaren docenten meer geneigd zijn toe te schrijven aan oncontroleerbare oorzaken dan jongere, onervaren docenten. Den Hertog (1990) vindt vergelijkbare resultaten bij een andere groep docenten uit het voortgezet onderwijs. Mogelijk neemt met de jaren het idee van controle over de oorzaken voor het ontstaan van probleem-situaties af. Dit geldt overigens niet voor de oudste groep docenten in dit onderzoek (van 56 jaar en ouder): de score van deze groep laat een lichte daling zien ten opzichte van de groep van 46 tot 56 jaar. Een ander verschil dat optreedt bij een indeling in groepen docenten betreft het toeschrijven aan omstandigheden door docenten uit verschillende vakgebieden: docenten maatschappij- en expressievakken vinden omstandigheden belangrijker voor het ontstaan van deze probleemsituaties dan docenten talen en exacte vakken. Dit verschil is wellicht verklaarbaar vanuit het idee dat de maatschappij- en expressievakken meer onder invloed staan en afhankelijk zijn van 'omstandigheden' dan de talen en exacte vakken. Het gaat hier om oorzaken zoals: de houding van collega's, schoolleiding, voorzieningen op school, onderwijsbeleid.

### 8.1.3 Samenhang tussen de causale-attributievariabelen

De Pearson product-moment-correlaties in tabel 8.7 hebben betrekking op vraagstelling 1c: Hoe is de samenhang tussen de causale-attributievariabelen onderling?

Wat betreft de correlaties tussen de *dimensieschalen* onderling valt allereerst op dat met name de dimensie intern-extern en controleerbaar-oncontroleerbaar sterk met elkaar samenhangen ( $r = .65$ ). Dit verschijnsel is al eerder gesignaleerd en besproken (in hoofdstuk 5, paragraaf 5.3); het komt voort uit de definiëring van de twee dimensies. Blijkbaar hangen in de ogen van docenten enerzijds externe en oncontroleerbare en

anderzijds interne en controleerbare oorzaken met elkaar samen. De samenhang tussen de dimensie intern-extern en stabiel-variabel is negatief en niet sterk ( $r = -.20$ ); dit betekent dat naarmate een oorzaak meer extern wordt beoordeeld, die oorzaak ook meer stabiel wordt beoordeeld, andersom geldt dat meer intern samengaat met meer variabel. Er is geen samenhang tussen de dimensie intern-extern en de dimensie globaal-specifiek.

**Tabel 8.7** Correlaties tussen de dimensie- en oorzakenscores onderling.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Intern-extern (1)	--						
Stabiel-variabel (2)	-.20***	--					
Globaal-specifiek (3)	-.02	.27***	--				
Cont.-oncontroleerbaar (4)	.65***	-.34***	-.06	--			
Docentoorzaken (5)	-.44***	.07	-.20***	-.36***	--		
Leerlingoorzaken (6)	.11*	-.04	-.17***	.04	.43***	--	
Omstandigheden (7)	.09*	-.14**	-.23***	.05	.43***	.41***	--

\*  $p \leq .05$

\*\*  $p \leq .01$

\*\*\*  $p \leq .001$

De dimensie globaal-specifiek hangt enigszins samen met de dimensie stabiel-variabel ( $r = .27$ ). Dat wil zeggen dat naarmate een oorzaak meer globaal wordt beoordeeld, die oorzaak ook meer stabiel wordt gevonden en andersom dat meer specifieke oorzaken ook meer variabel zijn; het verband is echter niet sterk.

De dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar hangt, behalve met de dimensie intern-extern, ook samen met de dimensie stabiel-variabel ( $r = -.34$ ). Deze correlatie duidt op een samenhang tussen controleerbare en variabele oorzaken enerzijds en oncontroleerbare en stabiele oorzaken anderzijds. Er is geen significant verband tussen de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar en de dimensie globaal-specifiek.

De onderlinge samenhang tussen de dimensieschalen zou vanuit een theoretisch perspectief gering moeten zijn; er is immers sprake van onafhankelijke dimensies. De empirische gegevens spreken dit echter tegen. Met name de samenhang tussen de dimensie intern-extern en de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar is sterk; dit is eerder ook in andere onderzoeken gebleken (Russell, 1982; Schaufeli, 1988a; Den Hertog, 1990). Deze correlatie betekent dat naarmate een oorzaak meer intern is, deze oorzaak ook als meer controleerbaar wordt gezien. Met andere woorden: oorzaken bij jezelf zijn beter te beïnvloeden dan oorzaken buiten jezelf. De overige samenhangen zijn overigens minder sterk ( $|r|$  varieert van .02 tot .34).

Wat betreft de *oorzakenschalen* is het opmerkelijk dat deze drie schalen onderling positief samenhangen ( $r$  varieert van .41 tot .43). Dit betekent dat naarmate docentoorzaken belangrijker worden gevonden ook de leerlingoorzaken en de omstandig-

heden belangrijker worden gevonden. Dit resultaat is onverwacht: het lijkt waarschijnlijker dat naarmate docenten oorzaken bij zichzelf belangrijker vinden, ze andere oorzaken minder belangrijk zouden vinden. Dit blijkt dus niet het geval te zijn. De gevonden positieve samenhangen tussen de drie schalen wijzen op een tendens dat een docent oorzaken in het algemeen ofwel vrij onbelangrijk vindt ofwel juist vrij belangrijk.

Bij de correlaties tussen de *dimensieschalen en de oorzakenschalen* valt allereerst de correlatie tussen de dimensie intern-extern en de docentoorzaken op ( $r = -.44$ ). Deze samenhang ligt voor de hand: naarmate men geneigd is meer toe te schrijven aan interne oorzaken ('oorzaken die bij mijzelf liggen') zal men ook de docentoorzaken (zoals 'mijn karakter', 'mijn aanpak in deze situatie') belangrijker vinden. Ook de correlatie tussen de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar en docentoorzaken is redelijk hoog ( $r = -.36$ ); dit betekent dat het toeschrijven aan meer controleerbare oorzaken samen gaat met een groter belang toekennen aan docentoorzaken. De overeenkomst met de eerder gesignaleerde samenhang tussen de dimensie intern-extern en de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar is duidelijk: naarmate men een oorzaak meer intern beoordeelt (dus 'bij de docent zelf'), ziet men die oorzaak ook als meer controleerbaar. De overige correlaties tussen de dimensies en de oorzaken zijn beduidend lager ( $|r|$  varieert van .04 tot .23). De correlatie tussen omstandigheden en de dimensie globaal-specifiek verdient nog enige toelichting: naarmate docenten meer belang toekennen aan omstandigheden, schrijven ze ook meer globaal toe ( $r = -.23$ )

Samenvattend geldt voor het antwoord op vraagstelling 1c het volgende: de dimensies hangen onderling met elkaar samen, met name de dimensie intern-extern en de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar vertonen een sterke samenhang. Dit komt overeen met resultaten uit ander onderzoek. Verder is er een tendens dat oorzaken die als meer stabiel worden beoordeeld ook als meer globaal en als meer oncontroleerbaar worden gezien.

Wat betreft de onderlinge samenhangen tussen de oorzakenschalen kan worden opgemerkt dat er, tegen de verwachtingen in, sprake is van redelijk hoge correlaties ( $r$  varieert van .41 tot .43). Dit betekent dat naarmate docentoorzaken belangrijker worden gevonden ook een groter belang wordt toegekend aan leerlingoorzaken en omstandigheden.

De samenhangen tussen dimensie- en oorzakenschalen zijn goed interpreteerbaar: er is een redelijk sterke samenhang tussen docentoorzaken en de dimensie intern-extern. Met andere woorden, een groter belang voor docentoorzaken gaat samen met meer intern toeschrijven. Ook de samenhang tussen docentoorzaken en de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar is redelijk sterk: een groter belang voor docentoorzaken gaat samen met meer controleerbaar toeschrijven.

### 8.1.4 Hiërarchische clusteranalyse

Om een antwoord te vinden op (een deel van) vraagstelling 1a "Welke scorepatronen hebben docenten op de causale-attributievevariabelen?" is een hiërarchische clusteranalyse uitgevoerd. Deze analyse-techniek is geschikt voor het samenstellen van homogene groepen, personen (of objecten) met vergelijkbare kenmerken worden namelijk bij elkaar geplaatst. In dit geval is gekeken naar vergelijkbare antwoordpatronen op de Vragenlijst Causale Attributies, in het bijzonder de dimensies, om na te gaan of er sprake is van bepaalde causale-attributiepatronen bij docenten. Volgens Norusis (1985) is het doel van clusteranalyse het identificeren van homogene groepen of clusters. Meerling (1981) beschrijft dat deze techniek bruikbaar is voor het zoeken naar een 'typologie': klassen of clusters van personen met gemeenschappelijke kenmerken.

Uitgaande van de voorspellingen vanuit het cognitief verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid is gezocht naar clusters van docenten met een vergelijkbaar attributiepatroon, op grond van de scores op de dimensies intern-extern, stabiel-variabel, globaal-specifiek en controleerbaar-oncontroleerbaar. Via hiërarchische clusteranalyse met de Wards methode, die gebruik maakt van de squared Euclidean distance-maat, zijn een aantal clusters van docenten geformeerd. In deze methode worden individuen (of groepen van individuen) stapsgewijs samengevoegd op grond van de afstand die ze tot elkaar innemen op de gekozen variabelen.

In tabel 8.8 zijn de gegevens voor verschillende cluster-indelingen (van twee tot vijf clusters) weergegeven. Voor een visuele indruk van de resultaten is figuur 8.1 opgenomen. Door het grote aantal beginclusters ( $N=402$ ) is het onmogelijk om het dendogram, dat een visuele presentatie van de hiërarchische clusteranalyse geeft, op te nemen.

Op basis van inspectie van dit dendogram en de gegevens in tabel 8.8 en figuur 8.1 wordt duidelijk dat er verschillende groepen docenten zijn te onderscheiden op basis van de scores op de dimensies van de Vragenlijst Causale Attributies. Bij een onderscheid in vijf clusters blijkt dat cluster 4 de laagste scores heeft op de dimensies globaal-specifiek en oncontroleerbaar-oncontroleerbaar en de hoogste score op de dimensie intern-extern. Dit cluster is te karakteriseren als 'globaal/oncontroleerbaar/extern'. De gemiddelde score van dit cluster op de dimensie stabiel-variabel is vrij laag ('stabiel') maar ligt net boven het gemiddelde van cluster 1. Cluster 5 scoort het hoogst op de dimensies stabiel-variabel en oncontroleerbaar-oncontroleerbaar en het laagst op intern-extern. De docenten binnen dit cluster zijn dus te karakteriseren als een groep docenten die meer 'intern/variabel/controleerbaar' toeschrijft. De clusters 1, 2 en 3 zijn minder goed te karakteriseren. Voor cluster 2 en 3 geldt dat zij vrij hoog scoren op de dimensie intern-extern, stabiel-variabel en globaal-specifiek ('extern/variabel/specifiek').

**Tabel 8.8** Gemiddelde scores en resultaten van de variantie-analyses voor de vier bij de verschillende cluster-indelingen (twee tot vijf clusters).

	Intern- extern	Stabiel- variabel	Globaal- specifiek	Oncontroleerbaar- controleerbaar <sup>a</sup>
Cluster 1 (n=294)	3.3	2.7	2.1	3.4
Cluster 2 (n=108)	4.1	2.3	1.8	2.4
<i>df=1</i>	<i>F=189.71***</i>	<i>F=50.52***</i>	<i>F=27.20***</i>	<i>F=384.96***</i>
Cluster 1 (n=245)	3.2	2.7	1.9	3.4
Cluster 2 (n=49)	3.8	2.9	3.0	3.2
Cluster 3 (n=108)	4.1	2.3	1.8	2.4
<i>df=2</i>	<i>F=129.40***</i>	<i>F=31.09***</i>	<i>F=145.12***</i>	<i>F=203.66***</i>
Cluster 1 (n=202)	3.4	2.6	1.9	3.3
Cluster 2 (n=49)	3.8	2.9	3.0	3.2
Cluster 3 (n=108)	4.1	2.3	1.8	2.4
Cluster 4 (n=43)	2.5	3.0	1.8	4.0
<i>df=3</i>	<i>F=185.33***</i>	<i>F=29.90***</i>	<i>F=97.20***</i>	<i>F=202.79***</i>
Cluster 1 (n=100)	3.2	2.2	1.9	3.4
Cluster 2 (n=49)	3.8	2.9	3.0	3.2
Cluster 3 (n=102)	3.6	3.0	1.9	3.3
Cluster 4 (n=108)	4.1	2.3	1.8	2.4
Cluster 5 (n=43)	2.5	3.0	1.8	4.0
<i>df=4</i>	<i>F=160.45***</i>	<i>F=68.03***</i>	<i>F=73.10***</i>	<i>F=154.19***</i>

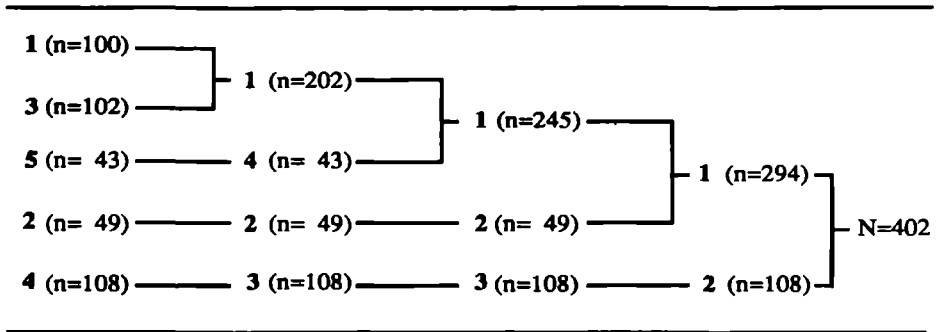
<sup>a</sup> De scores voor de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar zijn voor de clusteranalyse gehercodeerd; d.w.z. dat een hogere score hier betekent 'meer controleerbaar'.

\*\*\*  $p \leq .001$

Bij een indeling in vier clusters worden cluster 1 en 3 samengevoegd in een nieuw cluster 1. Dit cluster neemt op alle dimensies een middenpositie in. Docenten in cluster 2 scoren gemiddeld het hoogst op de dimensie globaal-specifiek ('specifiek') maar nemen eveneens een middenpositie in op de andere dimensies. Cluster 3 (eerder cluster 4) scoort op de dimensies stabiel-variabel, globaal-specifiek (samen met het nieuwe cluster 4) en oncontroleerbaar-controleerbaar het laagst en op de dimensie intern-extern het hoogst; deze docenten schrijven toe aan 'externe/stabiele/globale/oncontroleerbare' oorzaken. Cluster 4 scoort het hoogst op de dimensie stabiel-variabel en oncontroleerbaar-controleerbaar en duidelijk het laagst op de dimensie intern-extern en is dus te karakteriseren als 'intern/variabel/controlerbaar'; dit cluster scoort ook laag op de dimensie globaal-specifiek.

Een indeling in drie clusters leidt tot een samenvoeging van cluster 1 en 4. Dit nieuwe cluster is moeilijk te karakteriseren; het scoort het hoogst op de dimensie oncontroleerbaar-controleerbaar en het laagst op de dimensie intern-extern (dus 'controlerbaar/intern'); het neemt een middenpositie in op de dimensies stabiel-variabel en globaal-specifiek. Cluster 2 blijft gehandhaafd maar is evenals cluster 1 minder goed te

karacteriseren: het scoort namelijk het hoogst op de dimensies stabiel-variabel en globaal-specifiek (dus 'variabel/specifiek') maar neemt een middenpositie in op de andere twee dimensies. Cluster 3 blijft ook gehandhaafd: docenten in dit cluster scoren gemiddeld het laagst op drie dimensies (met andere woorden meer 'stabiel/globaal/oncontroleerbaar') en het hoogst op de dimensie intern-extern (dat wil zeggen meer 'extern'). Docenten in dit cluster worden gekarakteriseerd door een meer 'extern-/stabiel/globaal/oncontroleerbaar' attributiepatroon.



**Figuur 8.1** Vereenvoudigde visuele weergave van de resultaten van de hiërarchische clusteranalyse.

Uit inspectie van het dendrogram blijkt dat samenstelling in twee clusters in een veel later stadium plaatsvindt; dan worden cluster 1 en 2 samengevoegd in één cluster. Uit de scores valt af te leiden dat docenten in het nieuwe cluster 1 gemiddeld hoger scoren op de drie dimensies stabiel-variabel, globaal-specifiek en oncontroleerbaar-controleerbaar en lager op de dimensie intern-extern dan docenten in cluster 2. Dit betekent dat het attributiepatroon van cluster 1 kan worden gekenmerkt als relatief 'intern-/variabel/specifiek/controleerbaar' en dat van cluster 2 als relatief 'extern/stabiel-/globaal/oncontroleerbaar'.

Er zijn dus met behulp van hiërarchische clusteranalyse groepen van docenten te onderscheiden die overeenkomstige attributiepatronen hebben. Al bij een onderscheid in twee clusters wordt duidelijk dat er een groep docenten is die geneigd is meer stabiel, globaal en oncontroleerbaar toe te schrijven tegenover een groep docenten die geneigd is meer variabel, specifiek en controleerbaar toe te schrijven. Vanuit de onderzoeksliteratuur omtrent machteloosheid (zie hoofdstuk 2) zou het eerstgenoemde attributiepatroon "risico-vol" zijn, in die zin dat docenten die een dergelijk attributiepatroon vertonen meer last zullen hebben van de symptomen van machteloosheid dan docenten die meer variabel, specifiek en controleerbaar toeschrijven. Voor de dimensie intern-extern geldt dat de scores op deze dimensie alleen voorspellend zouden zijn voor

verschillen in zelfwaardering: docenten die geneigd zijn meer intern toe te schrijven zullen een lagere zelfwaardering hebben dan docenten die meer extern toeschrijven. Uit de resultaten van de clusteranalyses blijkt dat de groep docenten die meer stabiel, globaal en oncontroleerbaar toeschrijven ook geneigd zijn meer extern toe te schrijven. De groep die meer toeschrijft aan variabele, specifieke en controleerbare oorzaken heeft de neiging meer intern toe te schrijven. Overigens is het gezien de gemiddelde scores beter om te spreken van 'minder extern', de gemiddelde scores zijn namelijk ook voor de relatief laag scorende groep nog vrij hoog, dat wil zeggen vrij extern. Hieruit kan worden geconcludeerd dat extern toeschrijven in deze onderzoeksgroep samengaat met het "risico-volle" attributiepatroon.

Voor de beantwoording van vraagstelling 2, waarin de samenhang tussen causale attributies en de afhankelijke variabelen (machteloosheid en stress) centraal staat, is het van belang om na te gaan in hoeverre er verschillen zijn op de afhankelijke variabelen tussen de clusters met verschillende attributiepatronen. Hiertoe moet een keuze gemaakt worden voor een clusteroplossing die het beste de verschillen in attributiepatronen weergeeft. Het bepalen van het aantal aanwezige clusters is geen eenvoudige zaak (Everitt, 1980). In dit onderzoek wordt op inhoudelijke gronden gekozen voor een indeling in vier clusters. In deze clusterindeling is bijvoorbeeld duidelijk een 'negatief' cluster te onderscheiden: namelijk cluster 3 (gekaracteriseerd door een 'extern/stabiel/globaal/oncontroleerbaar' attributiepatroon). Dit cluster blijft lang gehandhaafd in de hiërarchische clusterprocedure als een afzonderlijk cluster. Docenten uit cluster 4 scoren duidelijk 'positief' op de dimensies intern-extern, stabiel-variabel en controleerbaar-oncontroleerbaar, met andere woorden: 'intern/variabel/controleerbaar'. De gemiddelde score van docenten uit dit cluster op de dimensie globaal-specifiek is iets minder gunstig (tamelijk 'globaal'); dit hangt echter samen met het gegeven dat de gemiddelde scores van de totale responsgroep ook naar 'globaal' neigen (zie ook tabel 8.1). De clusters 1 en 2 nemen een middenpositie in. Ze verschillen met name op de dimensie globaal-specifiek. Cluster 2 scoort gemiddeld het hoogst op deze dimensie, dat wil zeggen het meest 'specifiek' en is verder te karakteriseren als relatief 'variabel/controleerbaar' en vrij 'extern'. Cluster 1 is te karakteriseren als vrij 'extern/stabiel/globaal/controleerbaar'. Samenvattend kunnen de attributiepatronen van de vier clusters als volgt worden gekarakteriseerd:

- cluster 1: extern/stabiel/globaal/controleerbaar;
- cluster 2: extern/variabel/specifiek/controleerbaar;
- cluster 3: extern/stabiel/globaal/oncontroleerbaar;
- cluster 4: intern/variabel/globaal/controleerbaar.

Om de leesbaarheid te vergroten is gezocht naar verkorte aanduidingen voor de vier attributiepatronen. Op basis van het cognitief verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid (en de daaruit af te leiden voorspellingen voor de gevolgen van de verschillende attributiepatronen) worden ze in het vervolg als volgt aangeduid: cluster 1: neutraal-negatief, cluster 2: neutraal-positief; cluster 3: negatief (of 'risicovol') en cluster 4: positief (of 'niet-risicovol').

In deze groep respondenten komt het als negatief oftewel 'risicovol' aangeduide attributiepatroon voor bij 26.9% (cluster 3); docenten in cluster 1, die voor de dimensies stabiel-variabel en globaal-specifiek eveneens een vrij ongunstig attributiepatroon vertonen en daarom neutraal-negatief worden genoemd, vormen samen 50.2% van de respondentengroep. Docenten in cluster 2, aangeduid als neutraal-positief aangezien zij voor de dimensies stabiel-variabel, en globaal-specifiek een redelijk gunstig attributiepatroon hebben, maken 12.2% van de totale responsgroep uit. De docenten met het positieve attributiepatroon (cluster 4) vormen een klein deel van de responsgroep (10.7%).

De voorspelling luidt dat docenten in cluster 3 het meest last zullen hebben van de symptomen van machteloosheid en stress en docenten in cluster 4 juist het minst. Voor cluster 1 en 2 kunnen minder harde voorspellingen worden gedaan. De scores op de afhankelijke variabelen zullen de middenpositie van deze twee clusters weerspiegelen. De resultaten betreffende deze voorspelling worden besproken in hoofdstuk 9.

Binnen het kader van de beantwoording van vraagstelling 1c, betreffende de onderlinge samenhang tussen de attributieve variabelen, is het interessant om na te gaan of er verschillen zijn tussen de vier clusters wat betreft hun scores op de overige attributieve variabelen: docentoorzaken, leerlingoorzaken en omstandigheden.

Uit de resultaten van de variantie-analyses (zie tabel 8.9) blijkt dat docenten in cluster 4 ('positief'), in vergelijking met docenten in de andere clusters, ook het meeste belang toekennen aan docentoorzaken. Docenten in cluster 3 ('negatief') kennen juist weinig belang toe aan docentoorzaken. Voor de leerlingoorzaken zijn geen significante verschillen gevonden tussen de clusters; wel blijkt dat docenten in cluster 3 aan deze oorzaken veel belang toekennen in vergelijking met docenten in de andere clusters. Voor de oorzaken omstandigheden geldt dat docenten in cluster 3 deze het meest belangrijk vinden. Docenten in cluster 3, met een negatief attributiepatroon, kennen dus in vergelijking met de andere clusters, minder belang toe aan docentoorzaken en juist meer belang aan leerlingoorzaken en omstandigheden. Docenten in cluster 4, met een 'positief' attributiepatroon, vinden docentoorzaken belangrijker dan docenten in de andere clusters.

**Tabel 8.9** Gemiddelde scores en resultaten van de variantie-analyses voor de docentoorzaken, leerlingoorzaken en omstandigheden bij een indeling in vier clusters.

	Docentoorzaken	Leerlingoorzaken	Omstandigheden
Cluster 1 (n=202)	2.2	2.2	1.6
Cluster 2 (n=49)	2.0	2.2	1.5
Cluster 3 (n=107)	2.1	2.3	1.7
Cluster 4 (n=43)	2.5	2.2	1.6
df=3	$F=22.73^{***}$	$F=2.17$	$F=2.71^*$

\*  $p \leq .05$

\*\*\*  $p \leq .001$



Samenvattend kan worden geconcludeerd dat de hiërarchische clusteranalyse heeft geleid tot vier clusters van docenten met 'homogene' attributiepatronen, die benoembaar zijn in het licht van de theoretische vooronderstellingen.

## 8.2 Machteloosheid

In deze paragraaf worden voor de vier symptomen van machteloosheid de resultaten gepresenteerd die een antwoord kunnen geven op vraagstelling 1:

- 1a. Welke scorepatronen hebben docenten op de schalen voor machteloosheid?
- 1b. Zijn er verschillen tussen docenten naar aanleiding van een indeling naar sexe, leservaring, leeftijd, vakgebied of taakomvang?
- 1c. Hoe is de samenhang tussen de symptomen van machteloosheid onderling?

Hierbij wordt uitgegaan van de samengestelde schalen uit de Vragenlijst Beroepsproblemen van docenten. Voor de antwoordpercentages op itemniveau wordt verwezen naar bijlage 2.

### 8.2.1 Gemiddelde scores

Vraagstelling 1a heeft betrekking op de mate waarin machteloosheid bij docenten voorkomt. Op deze vraag zal per symptoom van machteloosheid worden ingegaan. Evenals bij de bespreking van de scores voor de causale-attributieve variabelen is ook hier bij de interpretatie van de gemiddelde scores voorzichtigheid geboden. Er is weinig vergelijkingsmateriaal voor handen. In tabel 8.10 zijn de gemiddelde scores en standaarddeviaties voor de schalen voor machteloosheid opgenomen.

#### *Cognitief gebied*

De gemiddelde score voor frequentie van gedachten van machteloosheid (in tabel 8.10: cognities) is 2.4. Een hogere score betekent 'vaker' last van gedachten van machteloosheid (de items 2, 7, 12, 15 en 18 zijn gehercodeerd).

#### *Motivationeel gebied*

In tabel 8.10 is ook te zien dat de gemiddelde score voor 'demotivatie' 2.1 is. Hoe hoger de score, hoe meer gedemotiveerd de docent is; de items 3, 4, 7, 10, 12, 13, 15 en 16 zijn namelijk gehercodeerd.

#### *Affectief gebied*

Het gemiddelde aantal aangekruiste 'onprettige' stemmingen (de dysforie-score) is 2.4 (standaarddeviatie 3.0); het gemiddelde aantal niet-aangekruiste 'prettige' stemmingen (de euforie-score) is 6.8 (standaarddeviatie 3.1). De som van de dysforie- en de euforie-score vormt de totaalscore voor depressief affect: deze is 9.2 (zie tabel 8.10).

Van Rooijen (1979, 1986a, 1986b) rapporteert gemiddelde totaalscores van de depressievragenlijst voor steekproeven uit verschillende populaties: bij een steekproef uit de 'gewone bevolking' (van Eindhoven en omstreken en van Purmerend) (N=1121) is de gemiddelde totaalscore 7.3 (sd.= 4.5); in een vergelijkend onderzoek tussen weduwen (N=194) en niet-weduwen (N=72) zijn de gemiddelde scores respectievelijk 15.4 (sd.= 8.2) en 7.8 (sd.=4.5); bij studenten (N=536) is de gemiddelde totaalscore 8.3 (sd.= 4.6). Uit een vergelijking van deze gegevens met de gemiddelde totaalscore van de docenten in dit onderzoek (9.2, sd.= 4.9) mag geconcludeerd worden dat deze groep docenten gemiddeld een vrij hoge depressiescore vertoont. Dit is voornamelijk te wijten aan de hoge euforie-score: docenten hebben gemiddeld weinig eufore stemmingen aangekruist, waardoor de euforie-score stijgt en als gevolg daarvan ook de totaalscore.

### *Gebied van de zelfwaardering*

De gemiddelde combinatie-score voor zelfwaardering, ontstaan door weging per item van de score 'functioneren' met de 'belangscore', is 7.8 (sd. = 1.5) (zie tabel 8.10).

**Tabel 8.10** Gemiddelde scores, standaarddeviaties en range van de machteloosheidschalen.

	M	sd.	range <sup>a</sup>
Cognities	2.4	0.5	1-5
Demotivatie	2.1	0.4	1-4
Depressie	9.2	4.9	0-34
Zelfwaardering	7.8	1.5	0-15

<sup>a</sup> Een hogere score betekent 'vaker cognities van machteloosheid', 'hogere demotivatie', 'meer depressief', 'hogere zelfwaardering'.

## **8.2.2 Verschillen in machteloosheid tussen groepen docenten**

In vraagstelling 1b wordt verwezen naar eventuele verschillen tussen docenten wat betreft de mate van ervaren machteloosheid ten gevolge van een indeling naar een aantal persoonskenmerken. Met behulp van tweezijdige t-toetsen en variantie-analyses is nagegaan of er verschillen zijn tussen groepen docenten, onderscheiden naar sexe, leservaring, leeftijd, vakgebied en taakomvang. Voor de indeling in groepen docenten wordt weer verwezen naar tabel 11 in bijlage 3. Alle onderzochte verschillen zijn weergegeven in tabel 8.11 tot en met 8.15.

### *Sexe*

Er zijn geen significante verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke docenten wat betreft de vier symptomen van machteloosheid (zie tabel 8.11).

**Tabel 8.11** Verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke docenten voor de vier symptomen van machteloosheid.

	man	vrouw	t <sup>a</sup>	df
Cognities	2.4	2.4	0.30	377
Demotivatie	2.1	2.1	0.02	379
Depressie	9.3	8.6	1.32	379
Zelfwaardering	7.9	7.7	0.85	384

<sup>a</sup> tweezijdige t-toetsen

### *Leservaring*

In tabel 8.12 zijn de resultaten van de variantie-analyse weergegeven na een indeling naar leservaring.

**Tabel 8.12** Verschillen tussen groepen docenten ingedeeld naar aantal jaren leservaring voor de vier symptomen van machteloosheid.

	0-3jr	4-9jr	≥10jr	F	df
Cognities	2.5	2.4	2.4	0.33	394
Demotivatie	1.9	2.1	2.2	6.13**	396
Depressie	7.9	8.0	9.7	5.09**	396
Zelfwaardering	8.2	7.9	7.8	1.08	396

\*\*  $p \leq .01$

De drie groepen docenten (met 0 t/m 3 jaar ervaring; 4 t/m 9 jaar ervaring; 10 of meer jaren ervaring) verschillen in de mate van demotivatie die zij ervaren (zie tabel 8.12). De groep met 10 of meer jaren ervaring is relatief gezien het meest gedemotiveerd, de groep met 0 t/m 3 jaar ervaring het minst. Ook qua depressiviteit is er een significant verschil tussen de groepen. De groep met 10 of meer jaren ervaring heeft een hogere gemiddelde depressiescore dan de twee andere groepen. Wat betreft de gemiddelde scores voor zelfwaardering is het opmerkelijk dat minder ervaren docenten een hogere zelfwaardering hebben dan meer ervaren docenten. Het gaat hier echter niet om een significant verschil.

### *Leeftijd*

Ook bij een indeling naar leeftijd (t/m 35 jaar; 36 t/m 45 jaar; 46 t/m 55 jaar; 56 jaar en ouder) treden significante verschillen op bij de symptomen demotivatie en depressiviteit (zie tabel 8.13).

**Tabel 8.13** Verschillen tussen groepen docenten ingedeeld naar leeftijd voor de vier symptomen van machteloosheid.

	≤35jr	36-45jr	46-55jr	≥56jr	F	df
Cognities	2.4	2.4	2.5	2.3	1.14	393
Demotivatie	2.0	2.2	2.2	2.0	6.48***	395
Depressie	7.5	9.8	9.9	9.0	6.16***	395
Zelfwaardering	8.0	7.8	7.6	7.7	1.19	395

\*\*\*  $p \leq .001$

De groep t/m 35 jaar is het minst gedemotiveerd en het minst depressief; de groep van 46 t/m 55 jaar is het meest gedemotiveerd en het meest depressief. Het lijkt erop dat demotivatie en depressiviteit toenemen met de leeftijd. Echter de oudste groep (56 jaar en ouder) is weer minder gedemotiveerd en minder depressief dan de groep van 46 t/m 55 jaar. De eerder gesignaleerde tendens voor zelfwaardering is ook hier in lichte vorm aanwezig: jongere docenten hebben een hogere zelfwaarderingsscore dan oudere docenten.

#### *Vak*

Er zijn geen significante verschillen tussen docenten in verschillende vakkenclusters wat betreft de symptomen van machteloosheid (zie tabel 8.14). Er zijn ook geen duidelijke tendensen te onderscheiden.

**Tabel 8.14** Verschillen tussen groepen docenten ingedeeld naar vakgebied voor de symptomen van machteloosheid.

	talen	exakte vakken	maatschappijvakken	expressie-vakken	F	df
Cognities	2.4	2.3	2.4	2.5	1.49	394
Demotivatie	2.2	2.1	2.1	2.2	1.75	396
Depressie	9.4	9.0	9.1	9.1	0.16	396
Zelfwaardering	7.7	7.9	8.0	7.7	1.21	396

#### *Taakomvang*

Er zijn ook geen significante verschillen in ervaren machteloosheid tussen parttime en fulltime docenten (zie tabel 8.15). De gemiddelde depressiescore van parttime docenten is lager dan die van fulltime docenten; dit verschil is echter -zoals gezegd- niet significant.

**Tabel 8.15** Verschillen tussen parttime en fulltime docenten voor de vier symptomen van machteloosheid.

	≤18 uur	≥19 uur	t	df
Cognities	2.4	2.4	-0.08	389
Demotivatie	2.1	2.1	-1.43	390
Depressie	8.8	9.3	-0.73	390
Zelfwaardering	7.7	7.9	-0.50	390

Vraagstelling 1b betreffende eventuele verschillen tussen groepen docenten met verschillende persoonskenmerken voor de symptomen van machteloosheid, is met bovenstaande analyses beantwoord.

Samenvattend kan worden gesteld dat significante verschillen in het ervaren van machteloosheid alleen optreden door verschillen in leservaring en/of leeftijd. Dit geldt voor de symptomen demotivatie en depressie: oudere, meer ervaren docenten hebben hier meer last van dan jongere, weinig ervaren docenten (echter met uitzondering van de oudste groep docenten van 56 jaar en ouder). Een tendens die hierbij aansluit is dat jongere, weinig ervaren docenten een hogere zelfwaarderingsscore hebben dan oudere, meer ervaren docenten. Het betreft hier overigens geen significant verschil.

Bij een indeling naar sexe, vakgebied of taakomvang zijn geen significante verschillen geconstateerd.

### 8.2.3 Samenhang tussen de symptomen van machteloosheid

De Pearson product-moment-correlaties voor de vier machteloosheidssymptomen zijn weergegeven in tabel 8.16. Er zijn duidelijke, inzichtelijke samenhangen te zien.

**Tabel 8.16** Correlaties tussen de symptomen van machteloosheid.

	Cognities	Demotivatie	Depressie	Zelfwaardering
Cognities	--			
Demotivatie	.59***	--		
Depressie	.54***	.62***	--	
Zelfwaardering	-.25***	-.39***	-.20***	--

\*\*\*  $p \leq .001$

De frequentie van cognities hangt samen met demotivatie en met depressiviteit. Hoe vaker men last heeft van gedachten van machteloosheid, hoe meer men gedemotiveerd en depressief is (respectievelijk  $r = .59$  en  $r = .54$ ).

Ook is er een lichte negatieve samenhang tussen frequentie van machteloosheidsge-dachten en zelfwaardering: hoe vaker men gedachten van machteloosheid heeft hoe lager de zelfwaardering ( $r = -.25$ ).

Demotivatie hangt sterk samen met depressiviteit ( $r = .62$ ); met andere woorden, hoge demotivatie gaat samen met hoge depressiviteit. Bovendien is er een negatief verband tussen demotivatie en zelfwaardering ( $r = -.39$ ); hoge demotivatie gaat samen met een lagere zelfwaardering. Dit patroon van onderlinge samenhangen doet recht aan het model van machteloosheid: alle symptomen meten namelijk samen één onderliggend concept 'Machteloosheid'. De samenhang tussen de cognitie-, demotivatie- en depressiescores onderling is sterker dan de samenhang van deze aspecten met het aspect Zelfwaardering. Dit is vanuit het model verklaarbaar: de symptomen op cognitief, motivationeel en affectief gebied treden op bij persoonlijke én universele machteloosheid. Verlies van zelfwaardering is evenwel een symptoom van machteloosheid dat alleen optreedt in het geval van persoonlijke machteloosheid, het doet zich niet voor bij universele machteloosheid (zie ook paragraaf 2.2.1).

### 8.3 Stress

De resultaten die in deze paragraaf worden beschreven, geven een antwoord op vraagstelling 1 voor zover die betrekking heeft op uitingen van stress:

- 1a. Welke scorepatronen hebben docenten op de stressvariabelen?
- 1b. Zijn er verschillen tussen docenten naar aanleiding van een indeling naar sexe, leservaring, leeftijd, vakgebied of taakomvang?
- 1c. Hoe is de samenhang tussen de stressreacties onderling?

Voor de antwoordpercentages op itemniveau wordt verwezen naar bijlage 2.

#### 8.3.1 Gemiddelde scores

Allereerst worden de resultaten voor vraagstelling 1a gepresenteerd: in tabel 8.17 zijn de gemiddelde scores, standaarddeviaties en ranges van de stressmetingen weergegeven.

Ook hier doet zich bij het beschrijven van de scores het probleem voor dat er geen vergelijkingsmateriaal voorhanden is om de scores van deze docenten te vergelijken met andere beroepsgroepen. De interpretatie reikt niet verder dan een uitleg in het licht van de schaalwaarden.

##### *Psychosomatische klachten*

De gemiddelde score van de psychosomatische-klachtenschaal is 1.6. Dit is, gezien de uiterste schaalwaarden (1 en 4), niet erg hoog.

**Tabel 8.17** Gemiddelde scores, standaarddeviaties en ranges voor de stressreactieschalen.

	M	sd.	range <sup>a</sup>
Psychosomatische klachten	1.6	0.4	1-4
Vage psychische klachten	1.9	0.5	1-4
Arbeidssatisfactie	3.0	0.7	1-5

<sup>a</sup> Een hogere score betekent 'vaker last van' vage psychische en psychosomatische klachten; en 'meer tevreden' met het werk.

### *Vage psychische klachten*

De gemiddelde score voor de 'vage-psychische-klachtenschaal' is 1.9. Ook dit is niet erg hoog gezien het uitersten van de schaal (score 1 en 4).

De gemiddelde scores op de twee schalen 'psychische klachten' en 'psychosomatische klachten' zijn met elkaar vergelijkbaar aangezien dezelfde vraagstelling en antwoordmogelijkheden zijn gebruikt. Het blijkt dat de gemiddelde frequentie van vage psychische klachten hoger is dan van psychosomatische klachten (tweezijdige t-toets voor afhankelijke steekproeven;  $t = -17.63$ ;  $p \leq .001$ ).

### *Arbeidssatisfactie*

Bij de arbeidssatisfactie-schaal zijn de antwoorden op de items 1, 3, 5, 7, 9, 11 en 12 gecodeerd zodat een hogere score betekent een hogere arbeidssatisfactie. De gemiddelde score over de 14 items is 3.0.

## **8.3.2 Verschillen tussen groepen docenten**

Vraagstelling 1b betreft de eventuele verschillen tussen groepen docenten qua ervaren stress. Met behulp van tweezijdige t-toetsen en variantie-analyses zijn de verschillen nagegaan tussen groepen docenten. Voor de criteria voor de indeling en de percentages docenten per groep wordt weer verwezen naar bijlage 3 (tabel 11). In tabel 8.18 tot en met 8.22 worden de resultaten met betrekking tot eventuele verschillen tussen groepen docenten op de stressmeting weergegeven.

### *Sexe*

Uit de gegevens in tabel 8.18 blijkt dat er geen sprake is van significante verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke docenten wat betreft de stressreacties. De scores van mannen en vrouwen op de arbeidssatisfactieschaal zijn vergelijkbaar met de scores die Prick (1983) rapporteert: namelijk 3.19 voor mannen ( $N=1503$ ) en 3.32 voor vrouwen ( $N=549$ ).

**Tabel 8.18** Verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke docenten voor de stressreacties.

	man	vrouw	t <sup>a</sup>	df
Psychosomatische klachten	1.6	1.6	-0.72	380
Vage psychische klachten	1.9	1.9	-0.59	380
Arbeidssatisfactie	3.0	3.1	-1.30	380

<sup>a</sup> tweezijdige t-toetsen

### *Leservaring*

Bij een indeling in drie groepen: 0 tot en met 3 jaar ervaring, 4 tot en met 9 jaar ervaring en 10 of meer jaar ervaring blijkt dat de groep docenten met 10 of meer jaren ervaring vaker last heeft van psychosomatische klachten en vage psychische klachten dan de groep met 0 tot en met 3 jaar ervaring. Deze verschillen zijn significant (zie tabel 8.19). Een tendens die hierbij aansluit is: docenten met meer ervaring zijn minder tevreden met hun beroep dan minder ervaren docenten; dit verschil is echter niet significant.

**Tabel 8.19** Verschillen tussen groepen docenten ingedeeld naar aantal jaren leservaring voor de stressreacties.

	0-3jr	4-9jr	≥10jr	F	df
Psychosomatische klachten	1.4	1.5	1.6	3.53*	397
Vage psychische klachten	1.7	1.8	1.9	3.19*	397
Arbeidssatisfactie	3.2	3.1	3.0	1.65	397

\*  $p \leq .05$

### *Leeftijd*

Ook bij een indeling naar leeftijd (in vier categorieën: tot en met 35 jaar, 36 tot en met 45 jaar, 46 tot en met 55 jaar en 56 jaar en ouder) treden verschillen op met betrekking tot de stressreacties vage psychische klachten en psychosomatische klachten (zie tabel 8.20). Jongere docenten hebben minder vaak last van deze klachten dan oudere docenten. De oudste groep docenten (56 jaar en ouder) heeft echter weer minder last van deze klachten. Het gaat in deze groep wel om een tamelijk gering aantal docenten (N=21). Voor arbeidssatisfactie is eenzelfde tendens te onderscheiden: jongere docenten zijn meer tevreden met hun beroep dan oudere docenten. Echter de oudste groep heeft de hoogste gemiddelde arbeidssatisfactie-score en is dus het meest tevreden met het beroep. Deze tendens wordt niet ondersteund door significante verschillen tussen de leeftijdsgroepen.



**Tabel 8.20** Verschillen tussen groepen docenten ingedeeld naar leeftijd voor de stressreacties.

	≤35jr	36-45jr	46-55jr	≥56jr	F	df
Psychosomatische klachten	1.5	1.6	1.7	1.5	3.83**	396
Vage psychische klachten	1.8	1.9	2.0	1.8	4.83**	396
Arbeidssatisfactie	3.1	3.0	2.9	3.3	2.48	396

\*\*  $p \leq .01$

### *Vak*

Bij een indeling naar vakgebied (talen, exacte vakken, maatschappij-vakken en expressie-vakken) treden geen significante verschillen op tussen groepen docenten in de scores voor de stressreacties (zie tabel 8.21).

**Tabel 8.21** Verschillen tussen groepen docenten ingedeeld naar vakgebied voor de stressreacties.

	talen	exacte vakken	maatschappijvakken	expressie-vakken	F	df
Psychosomatische klachten	1.6	1.5	1.6	1.5	0.84	397
Vage psychische klachten	2.0	1.8	1.9	2.0	2.53	397
Arbeidssatisfactie	3.0	3.0	3.0	2.9	0.52	397

### *Taakomvang*

Er is een tendens dat parttime docenten minder vaak last hebben van psychosomatische en vage psychische klachten en meer tevreden zijn met hun beroep dan fulltime docenten (zie tabel 8.22). Er zijn echter geen significante verschillen.

**Tabel 8.22** Verschillen tussen parttime en fulltime docenten voor de stressreacties.

	≤18 uur	≥19 uur	t	df
Psychosomatische klachten	1.5	1.6	-0.87	391
Vage psychische klachten	1.8	1.9	-1.42	391
Arbeidssatisfactie	3.1	3.0	0.88	391

De vraag naar verschillen in ervaren stress bij een indeling van docenten naar persoonskenmerken (vraagstelling 1b) kan op grond van bovenstaande resultaten worden

beantwoord. Significante verschillen in de mate waarin stressreacties worden ervaren treden op naar aanleiding van verschillen in leservaring en leeftijd: oudere, meer ervaren docenten hebben frequenter last van psychosomatische en vage psychische klachten dan jongere, weinig ervaren docenten, met uitzondering van de oudste groep docenten van 56 jaar en ouder. Een tendens die hierbij aansluit is dat oudere, meer ervaren docenten minder tevreden zijn in hun beroep dan jongere, weinig ervaren docenten.

Er zijn geen significante verschillen gevonden naar aanleiding van een indeling naar sexe, vakgebied of taakomvang.

### 8.3.3 Samenhang tussen de stressreacties

Vraagstelling 1c gaat over de eventuele samenhangen tussen de stressreacties onderling. Een maat voor de samenhang vormen de Pearson product-moment-correlaties tussen de drie stressreactieschalen.

**Tabel 8.23** Correlaties tussen de stressreacties onderling.

	psychosomatische klachten	vage psychische klachten	arbeids-satisfactie
Psychosomatische klachten	--		
Vage psychische klachten	.72***	--	
Arbeidssatisfactie	-.37***	-.52***	--

\*\*\*  $p \leq .001$

Zoals in tabel 8.23 te zien is, hangen de stressreacties nauw samen; met name vage psychische klachten en psychosomatische klachten hangen sterk samen ( $r = .72$ ). De formulering van de vraag en de antwoordmogelijkheden zijn bij deze beide stressreactieschalen gelijk. De correlaties tussen arbeidssatisfactie en de beide andere stressreacties zijn lager maar geven toch een tamelijk sterk verband weer. Er is een negatieve samenhang ( $r = -.52$ ) tussen arbeidssatisfactie en vage psychische klachten; met andere woorden: een lage arbeidssatisfactie gaat samen met frequenter last van vage psychische klachten. Deze samenhang is begrijpelijk vanuit het gegeven dat het gaat om twee typen stressklachten op het psychische vlak. Tussen arbeidssatisfactie en psychosomatische klachten is er een verband in dezelfde richting maar minder sterk ( $r = -.37$ ). Deze resultaten ondersteunen het idee dat de drie schalen één onderliggend begrip meten.

## ***Samenvatting***

In dit hoofdstuk zijn de resultaten besproken die relevant zijn voor de beantwoording van de eerste vraagstelling. Alle gemiddelde scores, verschillen tussen groepen docenten en onderlinge correlaties zijn per concept weergegeven.

Ten aanzien van de gemiddelde scores van de Vragenlijst Causale Attributies is het moeilijk om een interpretatie te geven aangezien er geen vergelijkingsmateriaal voor handen is. Wel blijkt, gezien de schaalrange, dat docenten geneigd zijn vrij extern en vrij globaal toe te schrijven in deze probleemsituaties. De scores voor de overige dimensies tonen geen neiging naar één kant van de schaal. Wat betreft de oorzaken-schalen blijkt dat aan leerlingoorzaken gemiddeld het meeste belang wordt gehecht, daarna aan docentoorzaken en vervolgens aan omstandigheden. Het is niet verwonderlijk dat de oorzaken van de hier geschetste probeemsituaties, interactie-situaties tussen docent en leerling(en) met name gezocht worden bij de interactiepartners en minder in de 'omstandigheden'. Verder is het ook al eerder vastgesteld dat wanneer de interactie 'problemen' oplevert, de schuld vaak gezocht wordt bij de interactiepartner -in dit geval de leerling(en)- en minder bij de persoon zelf -in dit geval de docent- (zie ook paragraaf 2.3.2, 'ego-defensieve attributies').

Er zijn betrekkelijk weinig significante verschillen in causale attributies gevonden tussen groepen docenten. Er is een significant verschil tussen mannelijke en vrouwelijke docenten wat betreft de variabele docentoorzaken: vrouwen vinden deze oorzaken gemiddeld belangrijker dan mannen. Dit resultaat wordt echter niet ondersteund door een significant verschil op de dimensie intern-extern. Verder zijn er voor de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar significante verschillen geconstateerd bij een indeling naar leservaring en naar leeftijd: oudere, meer ervaren docenten schrijven de probleemsituaties meer toe aan oncontroleerbare oorzaken dan jongere, minder ervaren docenten. Wellicht leidt de ervaring van oudere docenten tot een houding van "ik heb weinig greep op de oorzaken".

Met behulp van hiërarchische clusteranalyse is, op basis van de scores op de vier dimensievariabelen, gezocht naar groepen docenten die binnen één groep overeenkomstige en tussen groepen 'afwijkende' attributiepatronen hebben. Dit heeft geleid tot een indeling in vier clusters. De vier attributiepatronen werden als volgt gekarakteriseerd: cluster 1 ('extern/stabiel/globaal/controleerbaar'), cluster 2 ('extern/variabel/specifiek/controleerbaar'), cluster 3 ('extern/stabiel/globaal/oncontroleerbaar') en cluster 4 ('intern/variabel/globaal/controleerbaar'). Het attributiepatroon van cluster 3 kan, gezien de voorspellingen vanuit het verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid, negatief of 'risicovol' worden genoemd. Het attributiepatroon van cluster 4 lijkt het meest gunstig, gezien vanuit de mogelijke gevolgen van machteloosheid en wordt verder aangeduid als positief (of 'niet-risicovol'). De gevolgen van de attributiepatronen van cluster 1 en 2 zijn minder goed te voorspellen; cluster 1 wordt aangeduid met neutraal-negatief en cluster 2 met neutraal-positief.

Vervolgens zijn de samenhangen tussen de causale-attributievariabelen onderzocht. Deze zijn vrij sterk. Vooral de dimensies intern-extern en controleerbaar-oncontroleerbaar hangen nauw met elkaar samen. Verder is er ook een tendens zichtbaar dat meer stabiel toeschrijven samengaat met meer extern, meer oncontroleerbaar en meer globaal toeschrijven. Vanuit een attributie-theoretisch perspectief zouden de vier dimensies redelijk onafhankelijk van elkaar moeten zijn. In dit onderzoek worden toch samenhangen geconstateerd. De gevonden verbanden zijn echter in het licht van het cognitief verklaringsmodel voor machteloosheid inzichtelijk. Het daarin beschreven 'risicovolle' attributiepatroon komt grotendeels overeen met de gevonden correlaties: docenten die meer extern, meer stabiel, meer globaal en (in dit onderzoek) meer oncontroleerbaar toeschrijven vormen een risico-groep voor de symptomen van universele machteloosheid.

Ten aanzien van de samenhangen tussen de oorzakenschalen onderling is opgemerkt dat deze (vrij onverwacht) tamelijk sterk zijn: naarmate men meer belang toekent aan docentoorzaken, vindt men ook leerlingoorzaken en omstandigheden belangrijker. Dit wijst op een tendens dat er docenten zijn die oorzaken in het algemeen belangrijk vinden en docenten die in het algemeen minder belang hechten aan de oorzaken. Wellicht is het zo dat sommige docenten sowieso meer geneigd zijn te zoeken naar de oorzaken voor het ontstaan van een probleemsituatie dan andere docenten.

De gevonden correlaties tussen de dimensieschalen en de oorzakenschalen zijn goed te interpreteren: meer intern toeschrijven en meer controleerbaar toeschrijven gaat samen met meer belang toekennen aan docentoorzaken: docentoorzaken liggen dicht bij de docent zelf en zijn beter beïnvloedbaar. De overige correlaties zijn beduidend lager.

De eerste vraagstelling heeft ook betrekking op de resultaten voor de concepten machteloosheid en stress. Wat betreft de gemiddelde scores is het moeilijk om een algemeen beeld te schetsen door het ontbreken van een vergelijkingsgroep. Op grond van een voorzichtige interpretatie van de scores kan worden opgemerkt dat er bij de stress-symptomen vage psychische en psychosomatische klachten sprake is van vrij lage scores (weinig frequent last van deze klachten). De score voor arbeidssatisfactie duidt niet op een totale groep zeer tevreden of zeer ontevreden docenten. De gemiddelde scores voor de symptomen van machteloosheid sluiten bij deze bevindingen aan. De resultaten kunnen in beperkte mate vergeleken worden met resultaten uit andere onderzoeken naar taakbelasting, demotivatie en arbeidssatisfactie (OTO, 1988; Van Ginkel, 1987; Prick, 1983). Ook daar lijkt het beeld dat uit de resultaten is af te leiden niet op dat van een zwaar overbelaste, gedemotiveerde en ontevreden beroepsgroep. Een opvallend resultaat in dit onderzoek (dat in strijd is met het eerder geschetste beeld) is de vrij hoge depressiescore van deze groep docenten. Het is moeilijk om hiervoor een goede verklaring te geven. Een mogelijke verklaring is dat de depressievragenlijst als laatste is opgenomen in de Vragenlijst Beroepsproblemen van docenten. Wellicht hebben docenten doordat ze voortdurend vragen beantwoord hebben over moeilijke kanten van hun beroep, de depressievragenlijst wat negatiever ingevuld.

De verschillen tussen groepen docenten tonen dat ook in dit onderzoek de persoonskenmerken sexe, leservaring, leeftijd, vakgebied en taakomvang slechts in beperkte mate de verschillen in ervaren machteloosheid en stress kunnen verklaren. Er zijn bijvoorbeeld geen significante verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke docenten, tussen docenten uit verschillende vakgebieden, noch tussen fulltime en parttime docenten. De enige significante verschillen zijn te wijten aan verschillen in leservaring en leeftijd, twee kenmerken die uiteraard sterk met elkaar samenhangen. De verschillen treden op bij de machteloosheidssymptomen demotivatie en depressie en de stress-symptomen psychosomatische en vage psychische klachten. Jongere, minder ervaren docenten hebben minder last van deze symptomen dan oudere meer ervaren docenten. Er doet zich echter een opvallend verschijnsel voor: de oudste groep docenten (van 55 jaar en ouder) heeft juist weer minder last van de genoemde symptomen. De tendensen in de scores voor de overige symptomen (gedachten van machteloosheid, zelfwaardering en arbeidssatisfactie) ondersteunen deze resultaten. Dit verschijnsel is ook in andere onderzoeken reeds geconstateerd (Prick, 1983; Van Ginkel, 1987 ; OTO, 1988) en zou wijzen op een 'survival of the fittest': de 'sterke' docenten blijven over, de 'zwakkeren' zijn er op die leeftijd uitgestapt.

De samenhangen tussen verschillende machteloosheids- en de stress-symptomen onderling zijn vrij sterk. Dit ligt voor de hand. Bij de machteloosheidssymptomen blijkt dat zelfwaardering een minder sterke samenhang vertoont met de overige drie symptomen; dit komt overeen met het cognitief verklaringsmodel waarin verlies van zelfwaardering als symptoom alleen optreedt bij het ervaren van persoonlijke machteloosheid. De symptomen op cognitief, motivationeel en affectief gebied kunnen optreden bij persoonlijke én universele machteloosheid (zie ook hoofdstuk 2).

## **Hoofdstuk 9**

### **Resultaten in het kader van het model**

In hoofdstuk 9 worden de resultaten gepresenteerd die betrekking hebben op de relaties tussen de concepten. Allereerst wordt ingegaan op de relatie tussen causale attributies en machteloosheidssymptomen (in paragraaf 9.1). Daarna volgt, in paragraaf 9.2, een weergave van de resultaten betreffende de relatie tussen causale attributies en stress-reacties. In beide paragrafen worden achtereenvolgens de resultaten van de correlatie-analyses, de regressie-analyses en de variantie-analyses voor de clusters met verschillende attributiepatronen besproken. In paragraaf 9.3 worden de resultaten van het interview naar verwachtingen van docenten besproken. Het gaat daarbij om de relatie tussen de verwachtingen van docenten en de causale attributies. Daarbij wordt ook ingegaan op de verschillen tussen de interviewgroepen op de afhankelijke variabelen, machteloosheid en stress.

#### **9.1 Causale attributies en machteloosheid**

In deze paragraaf worden de resultaten besproken die een antwoord moeten geven op (een deel van) vraagstelling 2, die in hoofdstuk 3 als volgt is geformuleerd: "Op welke wijze hangen causale attributies en machteloosheid bij docenten met elkaar samen?" Het gaat hier dus om de relatie tussen causale attributies en uitingen van machteloosheid en stress.

De voorspellingen die in hoofdstuk 3 (paragraaf 3.2) zijn gedaan voor deze vraagstelling, worden hier kort samengevat. Naarmate docenten meer toeschrijven aan stabiele, globale en oncontroleerbare oorzaken zullen zij meer last hebben van de symptomen van machteloosheid, te weten een hogere frequentie van gedachten van machteloosheid, een hogere demotivatie en meer gevoelens van depressie. Wat betreft de dimensie intern-extern is voorspeld dat docenten die geneigd zijn probleemsituaties meer intern toe te schrijven, een lagere zelfwaardering zullen hebben dan docenten die meer extern toeschrijven. Een lagere zelfwaardering vormt een symptoom van 'persoonlijke' machteloosheid. Ten aanzien van de samenhang tussen de dimensie intern-extern en de drie overige symptomen van machteloosheid kunnen geen concrete voorspellingen gedaan worden: zowel een intern als een extern attributiepatroon kan leiden tot deze symptomen van machteloosheid. Wat betreft de inhoudelijke oorzaken (docentoorzaken, leerlingoorzaken en omstandigheden) zijn evenmin concrete voorspellingen gedaan in hoofdstuk 3.

### 9.1.1 Correlatie-analyses

In tabel 9.1 zijn de Pearson product-moment-correlaties weergegeven voor de causale-attributievariabelen en de vier symptomen van machteloosheid. De correlatie-coëfficiënten zijn niet erg hoog; zij variëren (absoluut gezien) van .03 tot .28; de verbanden zijn dus niet sterk.

**Tabel 9.1** Correlaties tussen de causale attributies (dimensies en oorzaken) en de machteloosheidssymptomen (cognities, demotivatie, depressie en zelfwaardering).

	Cognities	Demotivatie	Depressie	Zelfwaardering
Intern-extern	.03	.10*	.13**	-.15***
Stabiel-variabel	-.17***	-.22***	-.20***	.09*
Globaal-specifiek	-.10*	-.11*	-.10*	.03
Controleerbaar-oncontroleerbaar	.17***	.18***	.17***	-.24***
Docentoorzaken	-.04	-.04	-.07	.28***
Leerlingoorzaken	.13**	.06	.06	.07
Omstandigheden	.11*	.08*	.10*	.16***

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

In het algemeen kan worden opgemerkt dat de correlaties tussen de dimensieschalen en de machteloosheidssymptomen variëren (absoluut) van .03 tot .24; ze zijn in 14 van de 16 gevallen significant. De correlaties tussen de oorzakenschalen en de symptomen van machteloosheid variëren (absoluut gezien) van .04 tot .28; in zes van de 12 gevallen is sprake van een significante correlatie. Hieruit kan worden afgeleid dat de samenhang tussen de dimensieschalen en de symptomen van machteloosheid iets sterker is dan de samenhang tussen de oorzakenschalen en deze symptomen.

Wanneer de significante correlaties per symptoom van machteloosheid nader worden beschouwd zijn de volgende verbanden te onderscheiden.

Een hogere frequentie van gedachten van machteloosheid (in de tabel aangeduid als *cognities*) gaat samen met het toeschrijven aan meer stabiele, meer globale en meer oncontroleerbare oorzaken en een groter belang toekennen aan leerlingoorzaken en omstandigheden. Er is geen significant verband tussen dit symptoom van machteloosheid en de dimensie intern-extern en docentoorzaken.

Een hogere *demotivatie* gaat samen met toeschrijven aan meer externe, meer stabiele, meer globale en meer oncontroleerbare oorzaken. Ook is er een significante samenhang tussen de demotivatiescore en het toeschrijven aan omstandigheden: meer belang hechten aan omstandigheden als oorzaak voor deze situaties gaat samen met een hogere demotivatie. De correlaties tussen demotivatie en de overige oorzakenschalen (docent- en leerlingoorzaken) zijn niet significant.

Een hogere score voor *depressie* hangt samen met toeschrijven aan meer externe, meer stabiele, meer globale en meer oncontroleerbare oorzaken, daarnaast ook met een groter belang toekennen aan omstandigheden. Er is geen significante samenhang tussen depressie en het toeschrijven aan docent- en leerlingoorzaken.

Een lagere *zelfwaardering* gaat samen met het toeschrijven aan meer externe, variabele en meer oncontroleerbare oorzaken. Ook de correlaties tussen zelfwaardering en het toeschrijven aan docentoorzaken en omstandigheden zijn significant: een lagere zelfwaardering gaat samen met minder belang toekennen aan docentoorzaken en omstandigheden. Er is geen significante samenhang tussen zelfwaardering en de dimensies stabiel-variabel en globaal-specifiek en het toeschrijven aan leerlingoorzaken.

Een interpretatie van deze resultaten leidt tot de conclusie dat, hoewel de correlaties laag zijn, de gevonden samenhangen tussen de *dimensies* en de *symptomen van machteloosheid* wel (grotendeels) in overeenstemming zijn met het geschetste conceptuele model. Voor de drie symptomen gedachten van machteloosheid, demotivatie en depressie en de drie dimensies stabiel-variabel, globaal-specifiek en controleerbaar-oncontroleerbaar geldt dat alle gevonden samenhangen in de voorspelde richting zijn: naarmate docenten geneigd zijn het ontstaan van probleemsituaties toe te schrijven aan meer stabiele, meer globale of meer oncontroleerbare oorzaken ervaren zij meer frequent gedachten van machteloosheid, zijn zij meer gedemotiveerd en meer depressief. Voor de dimensie intern-extern geldt dat de gevonden samenhangen wijzen in de richting van 'universele machteloosheid': docenten die geneigd zijn toe te schrijven aan meer externe oorzaken ervaren meer demotivatie en meer gevoelens van depressie. Er is geen significant verband gevonden met de cognities van machteloosheid.

De gevonden significante samenhangen tussen de dimensies en het vierde symptoom van machteloosheid, een lage zelfwaardering, zijn moeilijker interpreteerbaar vanuit het model. De samenhang tussen dit symptoom, dat alleen optreedt in het geval van 'persoonlijke machteloosheid', en de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar is wel inzichtelijk: naarmate een docent geneigd is probleemsituaties toe te schrijven aan meer oncontroleerbare oorzaken heeft die docent een lagere zelfwaardering. De gevonden samenhang met de dimensie intern-extern komt echter niet overeen met de voorspelde samenhang vanuit het cognitief verklaringsmodel van aangeleerde machteloosheid. De voorspelling luidde dat naarmate docenten geneigd zijn het ontstaan van probleemsituaties toe te schrijven aan meer interne oorzaken, zij een lagere zelfwaardering zullen hebben. De gevonden correlatie wijst juist in de andere richting: meer extern toeschrijven gaat samen met een lagere zelfwaardering. De samenhang tussen zelfwaardering en de dimensies stabiel-variabel en globaal-specifiek is evenmin in overeenstemming met het model, waarin is voorspeld dat het toeschrijven aan meer stabiele en meer globale oorzaken samenhangt met een lagere zelfwaardering. De correlatie tussen zelfwaardering en de dimensie stabiel-variabel wijst juist in de tegengestelde richting: meer variabel toeschrijven gaat samen met een lagere zelfwaardering; tussen zelfwaardering en de dimensie globaal-specifiek is geen significant verband gevonden.



De gegevens ondersteunen in elk geval het idee dat dit symptoom een aparte plaats inneemt binnen het concept machteloosheid in vergelijking met de andere drie symptomen. De symptomen gedachten van machteloosheid, demotivatie en depressie treden op bij universele machteloosheid, een verlaagde zelfwaardering treedt alleen op in geval van persoonlijke machteloosheid (naast de andere drie symptomen); bij de onderzochte groep docenten zou sprake kunnen zijn van universele machteloosheid en minder van persoonlijke machteloosheid.

Voor wat betreft de interpretatie van de samenhangen tussen de *oorzaken* en de *symptomen van machteloosheid* zijn er minder concrete voorspellingen af te leiden uit het model. De relatie komt -zoals eerder gezegd- niet overeen met het model: een lagere zelfwaardering gaat samen met minder belang toekennen aan docentoorzaken. Het toeschrijven aan docentoorzaken blijkt alleen samen te hangen met zelfwaardering. Dit resultaat ondersteunt de gevonden samenhang tussen de dimensie intern-extern en zelfwaardering: naarmate men docentoorzaken, ofwel interne oorzaken, belangrijker vindt, heeft men een hogere zelfwaardering. Er zijn geen significante samenhangen met de andere symptomen van machteloosheid geconstateerd.

Het belang dat wordt toegekend aan leerlingoorzaken gaat alleen samen met de frequentie van gedachten van machteloosheid en niet met de andere symptomen van machteloosheid. Er is vanuit het model geen verklaring te geven voor dit resultaat.

Ten aanzien van de relatie tussen omstandigheden en machteloosheid is een significant verband geconstateerd tussen omstandigheden en drie symptomen: gedachten van machteloosheid, gevoelens van depressie en zelfwaardering. Blijkbaar gaat het toeschrijven aan oorzaken buiten de directe interactie-partners samen met een hogere mate van machteloosheid op cognitief en affectief gebied, met andere woorden met gedachten van machteloosheid en depressie. De samenhang met zelfwaardering gaat in een andere richting: meer belang toekennen aan omstandigheden gaat juist samen met een hogere zelfwaarderingsscore.

Samenvattend kan worden gesteld dat, hoewel de correlaties vrij laag zijn (nl varieert van .03 tot .28), de gevonden samenhangen tussen causale attributies en machteloosheid in een aantal gevallen overeenstemmen met het conceptuele model. Met name de correlaties tussen de dimensies (intern-extern, stabiel-variabel, globaal-specifiek en controleerbaar-oncontroleerbaar) en de drie symptomen van universele machteloosheid (gedachten van machteloosheid, demotivatie en gevoelens van depressie) ondersteunen het model. Het lijkt erop dat bij het toeschrijven van probleemsituaties aan externe, stabiele, globale en oncontroleerbare oorzaken gesproken kan worden van een 'risicovol' attributiepatroon. De resultaten betreffende de zelfwaardering sluiten minder goed aan bij het model.

### 9.1.2 Multiple regressie-analyses

Om na te gaan in hoeverre er sprake is van een lineaire samenhang tussen de causale-attributieve variabelen en de symptomen van machteloosheid is er voor elk symptoom van machteloosheid een stapsgewijze multiple regressie-analyse uitgevoerd met de causale-attributieve variabelen (dimensies en oorzaken) als onafhankelijke variabelen.

In tabel 9.2 zijn de beta-gewichten en  $R^2$ -waarden voor de vier analyses weergegeven. De gegevens in tabel 9.2 geven aanleiding te veronderstellen dat causale attributies slechts in geringe mate een verklaring vormen voor verschillen in het ervaren van symptomen van machteloosheid. De percentages verklaarde variantie voor de verschillende symptomen van machteloosheid door de causale attributies variëren van 7 tot 12% (gemiddeld 9% verklaarde variantie).

Voor *cognities van machteloosheid* geldt dat alle attributieve variabelen (met uitzondering van de dimensie globaal-specifiek) in de regressievergelijking opgenomen blijven na stapsgewijze regressie. Gezamenlijk verklaren ze 9% van de variantie.

**Tabel 9.2** Resultaten van vier stapsgewijze regressie-analyses<sup>a</sup> voor de vier symptomen van machteloosheid (afhankelijke variabelen) en de causale-attributieve variabelen (onafhankelijke variabelen) (beta-gewichten en  $R^2$ ).

	intern- extern	stabil- variabel	globaal- specifiek	control- oncontr.	docent- oorzaken	leerling- oorzaken	omstan- digheden	$R^2$
<b>Cognities</b>								
beta	-.25***	-.13*	-.03	.21**	-.20**	.17**	.10	.10
beta	-.25***	-.13*		.21**	-.19**	.17**	.10	.09
<b>Demotivatie</b>								
beta	-.07	-.16**	-.05	.13	-.07	.05	.06	.07
beta		-.18***		.12*				.06
<b>Depressie</b>								
beta	-.01	-.15**	-.05	.08	-.10	.05	.09	.07
beta		-.16**		.11*				.05
<b>Zelfwaardering</b>								
beta	.08	.00	.08	-.19**	.25***	-.04	.09	.12
beta				-.16**	.21***			.11

<sup>a</sup> gegevens na stapsgewijze regressie, cursief genoteerd.

\*  $p < .05$     \*\*  $p < .01$     \*\*\*  $p < .001$

Voor het symptoom *demotivatie* geldt dat 7% van de variantie verklaard wordt door de attributieve variabelen. Na stapsgewijze regressie blijken slechts twee variabelen in de regressievergelijking te zijn opgenomen (die samen 6% van de variantie verklaren),

namelijk de dimensies stabiel-variabel en controleerbaar-oncontroleerbaar. De andere attributieve variabelen leveren dus een zeer minieme bijdrage aan de verklaarde variantie (samen slechts 1%).

Voor het symptoom *depressie* zijn de resultaten vergelijkbaar met die voor demotivatie. Gezamenlijk verklaren de attributie-variabelen 7% van de variantie. Bij stapsgewijze regressie blijven alleen de dimensies stabiel-variabel en controleerbaar-oncontroleerbaar in de regressievergelijking; zij verklaren tezamen 5% van de variantie.

De variantie in het symptoom (verlaagde) *zelfwaardering* blijkt voor 12% te worden verklaard door de attributie-variabelen. Bij stapsgewijze regressie worden de variabelen intern-extern, stabiel-variabel, globaal-specifiek en leerlingoorzaken niet in de regressievergelijking opgenomen. De variabelen controleerbaar-oncontroleerbaar, docentoorzaken en omstandigheden verklaren gezamenlijk 11% van de variantie.

In het algemeen kan worden opgemerkt dat de resultaten van de multiple regressie-analyses aangeven dat de causale attributies geen goede voorspellers blijken te zijn voor de symptomen van machteloosheid. De dimensies stabiel-variabel en controleerbaar-oncontroleerbaar vormen relatief de beste voorspellers voor de symptomen cognities, demotivatie en depressie. Voor het symptoom verlaagde zelfwaardering vormen de variabelen controleerbaar-oncontroleerbaar en docentoorzaken relatief de beste voorspellers. De dimensie globaal-specifiek lijkt, in tegenstelling tot de verwachtingen, juist tamelijk onbelangrijk voor de voorspelling van machteloosheid.

### 9.1.3 Verschillen tussen clusters

In de beschrijving van het conceptuele model (in hoofdstuk 3) is duidelijk geworden dat de samenhang tussen enerzijds de causale attributies en anderzijds machteloosheid en stress niet beperkt moet blijven tot de bijdragen van afzonderlijke causale-attributie-variabelen. De voorspelling vanuit het model luidt in feite dat docenten met een bepaald attributiepatroon meer machteloosheid en stress zullen ervaren dan docenten met een ander attributiepatroon. De term 'attributiepatroon' geeft aan dat er sprake moet zijn van een bepaalde combinatie van scores op de causale dimensies. In hoofdstuk 8 (paragraaf 8.1.4) zijn, met behulp van hiërarchische clusteranalyse, vier clusters van docenten onderscheiden met verschillende attributiepatronen. Deze vier clusters zijn als volgt gekarakteriseerd:

- cluster 1: extern/stabiel/globaal/controleerbaar ofwel 'neutraal-negatief';
- cluster 2: extern/variabel/specifiek/controleerbaar ofwel 'neutraal-positief';
- cluster 3: extern/stabiel/globaal/oncontroleerbaar ofwel 'negatief';
- cluster 4: intern/variabel/globaal/controleerbaar ofwel 'positief'.

Uitgaande van vraagstelling 2, betreffende de samenhang tussen causale attributies en machteloosheid, is het interessant om na te gaan in hoeverre deze groepen docenten, bij elkaar geplaatst op basis van de gelijkenis in attributiepatroon, van elkaar verschillen op de afhankelijke variabele symptomen van machteloosheid. Vanuit het model valt te

voorspellen dat de docenten die geneigd zijn meer toe te schrijven aan 'externe/-stabiele/globale/oncontroleerbare' oorzaken (cluster 3) het meest last zullen hebben van de symptomen van machteloosheid. 'Last hebben van symptomen van machteloosheid' betekent in dit geval concreet: in de beroepsuitoefening meer frequent gedachten van machteloosheid ervaren, een hogere mate van demotivatie kennen, meer depressieve gevoelens ervaren en eventueel een lagere zelfwaardering hebben.

Uit de resultaten in tabel 9.4 blijkt dat docenten in cluster 3, in vergelijking met docenten in de andere clusters, inderdaad het meest frequent last hebben van gedachten van machteloosheid (in de tabel: 'cognities'), van demotivatie en van depressieve gevoelens. Bovendien hebben docenten uit dit cluster de laagste score voor zelfwaardering. De scores van cluster 3 verschillen voor alle variabelen significant van de scores van cluster 4; de zelfwaarderingsscore verschilt bovendien ook significant van die van cluster 2 (toetsing met behulp van de Scheffe procedure;  $p < .05$ ). Docenten in cluster 4 hebben het minst last van gedachten van machteloosheid (dit overigens samen met docenten in cluster 2), van demotivatie en van depressie en zij hebben de hoogste zelfwaarderingsscore. Deze resultaten zijn conform de voorspellingen: cluster 3 is in hoofdstuk 8 aangeduid als de groep docenten die een negatief (of 'risico-vol') attributiepatroon heeft, docenten in cluster 4 beschikken over een positief attributiepatroon.

**Tabel 9.4** Resultaten van de variantie-analyses voor de afhankelijke variabelen: symptomen van machteloosheid (cognities, demotivatie, depressie en zelfwaardering) bij een indeling in vier 'attributie'-clusters.

	Cognities	Demotivatie	Depressie	Zelf- waardering
Cluster 1 neutraal-negatief	2.4	2.1	8.9	7.9
Cluster 2 neutraal-positief	2.3	2.1	8.5	8.0
Cluster 3 negatief	2.5	2.3	10.7	7.3
Cluster 4 positief	2.3	2.0	7.8	8.4
$df=3$	$F=3.63^*$	$F=5.09^{**}$	$F=4.89^{**}$	$F=6.73^{***}$

\*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

De docenten in cluster 1 en 2, met een minder uitgesproken attributiepatroon, nemen in de scores op vrijwel alle afhankelijke variabelen, zoals voorspeld, een middenpositie in. Wanneer de gemiddelde scores van deze twee clusters echter nader worden beschouwd, blijkt dat cluster 1 gemiddeld hoger scoort dan cluster 2 op de variabelen cognities en depressie en lager op zelfwaardering. Met andere woorden: docenten in cluster 1, met een neutraal-negatief attributiepatroon, hebben meer frequent last van gedachten van machteloosheid en van gevoelens van depressie, en hebben een lagere zelfwaardering dan docenten in cluster 2, met een neutraal-positief attributiepatroon. Hoewel het hier niet gaat om significante verschillen lijkt het er toch op dat docenten in

cluster 1 een ongunstiger attributiepatroon hebben dan docenten in cluster 2, gezien de ervaren machteloosheid.

## 9.2 Causale attributies en stress

Deze paragraaf bevat een bespreking van de resultaten met betrekking tot het tweede gedeelte van vraagstelling 2: "Op welke wijze hangen causale attributies en stress bij docenten met elkaar samen?" Het gaat hier dus om de relatie tussen causale attributies en uitingen van stress.

De voorspellingen in hoofdstuk 3 (paragraaf 3.2) omtrent deze samenhang zijn gebaseerd op de overeenkomst tussen symptomen van machteloosheid en stress. Kort samengevat komen ze op het volgende neer: naarmate docenten geneigd zijn het ontstaan van probleemsituaties toe te schrijven aan stabiele, globale en oncontroleerbare oorzaken zullen zij meer last hebben van de stressreacties psychosomatische klachten, vage psychische klachten en arbeids(dis)satisfactie. Concreet betekent dit dat er een samenhang is tussen meer stabiel, globaal en oncontroleerbaar toeschrijven en de scores op de stressreactieschalen. Bovendien zullen docenten die onderscheiden kunnen worden qua attributiepatroon ook verschillen in hun scores op de stressreactieschalen.

Voor de samenhang tussen de causale dimensie intern-extern en stressreacties is voorspeld dat het toeschrijven aan externe oorzaken zal werken als een 'ego-defensief' mechanisme: docenten die meer extern toeschrijven zullen minder last hebben van stressreacties dan docenten die meer intern toeschrijven.

Ten aanzien van de samenhang tussen de inhoudelijke oorzaken en de stressreacties zijn in hoofdstuk 3 geen concrete voorspellingen gedaan.

### 9.2.1 Correlatie-analyses

Alvorens in te gaan op de samenhang tussen causale attributies en stress zal worden nagegaan in hoeverre is voldaan aan de voorwaarde van een samenhang tussen de concepten machteloosheid en stress. In tabel 9.5 zijn de Pearson product-moment-correlaties opgenomen die de mate van samenhang tussen deze twee afhankelijke variabelen uitdrukken.

Uit de correlatiecoëfficiënten (alle significant,  $p \leq .01$ ) wordt duidelijk dat er inderdaad sprake is van een sterke samenhang tussen machteloosheid en stress. Dit geldt vooral voor de samenhang tussen de stressreacties en de symptomen cognities, demotivatie en depressie ( $|r|$  varieert van .31 tot .72). Met andere woorden, een hogere frequentie van gedachten van machteloosheid, een sterkere mate van demotivatie en gevoelens van depressie gaan samen met een hogere frequentie van psychosomatische en vage psychische klachten en met een lagere arbeidssatisfactie (de richting van deze laatste

correlatiecoëfficiënt is uiteraard negatief). De correlaties voor het symptoom zelfwaardering zijn lager, maar duiden eveneens op een samenhang in de verwachte richting: een lagere zelfwaardering gaat samen met een verhoogde frequentie van psychosomatische en vage psychische klachten en een lagere arbeidssatisfactie. Dat deze samenhang minder sterk is dan voor de overige symptomen van machteloosheid, ondersteunt het idee dat zelfwaardering een andersoortig symptoom van machteloosheid is dat alleen optreedt in het geval van persoonlijke machteloosheid (zie paragraaf 2.2.1).

**Tabel 9.5** Correlaties tussen de symptomen van machteloosheid (cognities, demotivatie, depressie en zelfwaardering) en de stressreacties (psychosomatische klachten, vage psychische klachten en arbeids(dis)satisfactie).

	Psychosomatische klachten	Vage psychische klachten	Arbeids-satisfactie
Cognities	.31***	.49***	-.54***
Demotivatie	.40***	.53***	-.72***
Depressie	.50***	.67***	-.55***
Zelfwaardering	-.12**	-.19***	.30***

\*\* p ≤ .01

\*\*\*p ≤ .001

Verder valt op dat de correlaties tussen psychosomatische klachten en de symptomen van machteloosheid lager zijn dan voor de overige stressreacties. Dit is inzichtelijk vanuit de gedachte dat psychosomatische klachten verwijzen naar lichamelijke klachten, in tegenstelling tot de andere twee symptomen die betrekking hebben op "interne psychische" stressreacties. In die zin komen deze laatste symptomen sterker overeen met de symptomen van machteloosheid dan de psychosomatische klachten.

Nadat op basis van deze gegevens is vastgesteld dat er inderdaad sprake is van een sterk verband tussen machteloosheid en stress zal in het navolgende worden ingegaan op de relatie tussen causale attributies en stress.

De Pearson product-moment-correlaties voor de concepten causale attributies en stress zijn weergegeven in tabel 9.6. De gevonden waarden zijn vrij laag ( $|r|$  varieert van .01 tot .20); dit betekent dat er slechts een zwakke samenhang bestaat tussen de twee concepten. De correlaties tussen de stressreacties en de dimensieschalen variëren van  $|r| = .06$  tot  $|r| = .19$  en zijn in acht van de twaalf gevallen significant. De correlaties met de oorzakenschalen variëren van  $|r| = .01$  tot  $|r| = .20$  en zijn in zes van de negen gevallen significant. De significante correlaties zullen nader worden toegelicht.

Wat betreft de *psychosomatische klachten*: kan worden opgemerkt dat een hogere frequentie van psychosomatische klachten samengaat met toeschrijven aan meer globale oorzaken en een groter belang toekennen aan leerlingoorzaken en omstandigheden. Er is geen significant verband gevonden tussen psychosomatische klachten

enerzijds en de dimensies intern-extern, stabiel-variabel en controleerbaar-oncontroleerbaar en docentoorzaken anderzijds.

Voor *vage psychische klachten* geldt dat een hogere frequentie van deze klachten samen gaat met toeschrijven aan meer stabiele, globale en oncontroleerbare oorzaken. Ook is er sprake van een significante samenhang tussen de frequentie van psychische klachten en meer belang toekennen aan leerlingoorzaken en omstandigheden. Er is geen significante samenhang gevonden met de dimensie intern-extern en het toeschrijven aan docentoorzaken.

De laatste stressreactie, een *lage arbeidssatisfactie*, gaat samen met het toeschrijven aan meer externe, meer stabiele, meer globale en meer oncontroleerbare oorzaken. Bovendien is er een significante samenhang met de leerlingoorzaken en omstandigheden: een lagere arbeidssatisfactie gaat samen met meer belang toekennen aan deze oorzaken. Er is geen significante samenhang geconstateerd tussen arbeidssatisfactie en docentoorzaken.

**Tabel 9.6** Correlaties tussen de causale attributies (dimensies en oorzaken) en de stressreacties (psychosomatische klachten, vage psychische klachten en arbeidssatisfactie).

	Psychosomatische klachten	Vage psychische klachten	Arbeids-satisfactie
Intern-extern	.08	.07	-.14*
Stabiel-variabel	-.06	-.17***	.19***
Globaal-specifiek	-.15**	-.17***	.11*
Controleerbaar-oncontr.	.08	.09*	-.17***
Docentoorzaken	-.01	-.01	.07
Leerlingoorzaken	.13**	.10*	-.11*
Omstandigheden	.20***	.20***	-.11*

\* $p < .05$

\*\* $p < .01$

\*\*\* $p < .001$

Een interpretatie van deze resultaten in het licht van het conceptuele model leidt tot de volgende opmerkingen. De gevonden samenhangen, hoewel vrij zwak, tussen de dimensies en de stressreacties komen redelijk overeen met de voorspellingen uit het conceptuele model: het toeschrijven aan stabiele, globale, oncontroleerbare oorzaken gaat samen met het meer frequent last hebben van vage psychische klachten en een lagere arbeidssatisfactie. Verder vertoont de dimensie globaal-specifiek een significante samenhang in de voorspelde richting met de psychosomatische klachten; deze stressreactie heeft verder geen significante samenhangen met de causale dimensies. De voorspelling ten aanzien van de samenhang tussen de dimensie intern-extern en de stressreacties wordt niet teruggevonden in de resultaten. Er is geen significante samenhang met de psychosomatische en vage psychische klachten en de significante

correlatie met arbeidssatisfactie wijst in een onverwachte richting: juist het toeschrijven aan externe oorzaken gaat samen met een lagere arbeidssatisfactie. De voorspelling dat het toeschrijven aan externe oorzaken als een defensiemechanisme zou werken en zo tot minder stress zou leiden wordt hier niet ondersteund.

Betreffende de relatie tussen de oorzaken en de stressreacties blijkt dat het toeschrijven aan leerlingoorzaken en omstandigheden significant samenhangt met alle stressreacties: meer belang toekennen aan deze oorzaken gaat blijkbaar samen met meer last hebben van psychosomatische en psychische klachten en het hebben van een lagere arbeidssatisfactie. Ook dit wijst in de richting van een samenhang tussen het toeschrijven aan factoren buiten de docent zelf en een hogere mate van ervaren stress. Er is geen significante samenhang gevonden tussen docentoorzaken en stressreacties.

Samenvattend kan worden opgemerkt dat de gevonden correlaties tussen causale attributies en stressreacties in redelijke mate overeenstemmen met de veronderstelde relaties in het conceptuele model. De voorspelde samenhangen zijn te zien voor de dimensies stabiel-variabel en globaal-specifiek en ook, maar in mindere mate, voor de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar. Voor de dimensie intern-extern voldoen de resultaten niet aan de voorspellingen: de samenhang met de psychosomatische en vage psychische klachten is niet significant en de samenhang met arbeidssatisfactie is in de tegengestelde richting. De significante correlaties tussen leerlingoorzaken en omstandigheden en de stressreacties geven aan dat een groter belang toekennen aan leerlingoorzaken en omstandigheden als oorzaken voor het ontstaan van problematische onderwijssituaties samengaat met meer last hebben van de stressreacties psychosomatische en vage psychische klachten en arbeidsdissatisfactie.

### 9.2.2 Multiple regressie-analyses

Om na te gaan in hoeverre er sprake is van een lineaire samenhang tussen de causale-attributieve variabelen en de symptomen van stress is voor elk symptoom van stress een stapsgewijze multiple regressie-analyse uitgevoerd met de causale-attributieve variabelen (dimensies en oorzaken) als onafhankelijke variabelen. In tabel 9.7 staan de gegevens van deze multiple regressie-analyses weergegeven.

De resultaten zijn vergelijkbaar met de resultaten betreffende de regressie-analyses voor de symptomen van machteloosheid (zie paragraaf 9.1.2), in zoverre dat ook hier de percentages verklaarde variantie vrij laag zijn (variërend van 7 tot 9%).

Voor *psychosomatische klachten* geldt dat de causale-attributieve variabelen gezamenlijk 7% van de variantie verklaren. Na stapsgewijze regressie zijn alleen de variabelen globaal-specifiek, docentoorzaken en omstandigheden in de regressievergelijking opgenomen; samen verklaren zij 6% van de variantie.

De variantie in de variabele *vage psychische klachten* is voor 9% verklaarbaar vanuit de causale-attributieve variabelen. Na stapsgewijze regressie zijn de variabelen intern-extern,



controleerbaar-oncontroleerbaar en leerlingoorzaken niet in de regressievergelijking opgenomen. De dimensies stabiel-variabel, globaal-specifiek en de oorzaken docent-oorzaken en omstandigheden blijken gezamenlijk 8% van de variantie te verklaren.

Voor de stressreactie *arbeids(dis)satisfactie* (hier in positieve zin gemeten) geldt dat 8% van de variantie verklaard kan worden vanuit de causale-attributieve variabelen. Bij stapsgewijze regressie blijven stabiel-variabel, docentoorzaken en leerlingoorzaken in de vergelijking opgenomen; zij verklaren tezamen 7% van de variantie.

**Tabel 9.7** Resultaten van drie stapsgewijze regressie-analyses<sup>a</sup> voor de drie stressreacties (afhankelijke variabelen) en de causale-attributieve variabelen (onafhankelijke variabelen) (beta-gewichten en R<sup>2</sup>).

	intern- extern	stabiel- variabel	globaal- specifiek	control.- oncontr.	docent- oorzaken	leerling- oorzaken	omstandig- heden	R <sup>2</sup>
<u>Psychosomatische klachten</u>								
beta	-.01	.01	-.13*	-.02	-.18*	.09	.21***	.07
beta			-.13*		-.13*		.22***	.06
<u>Vage psychische klachten</u>								
beta	-.04	-.11*	-.13*	.00	-.17*	.05	.20***	.09
beta		-.11*	-.13*		-.13*		.21***	.08
<u>Arbeidssatisfactie</u>								
beta	.04	.15**	.04	-.09	.15*	-.12*	-.08	.08
beta		.19**			.14*	-.15**		.07

\* p< .05    \*\* p<.01    \*\*\* p<.001

<sup>a</sup> gegevens na stapsgewijze regressie, cursief genoteerd.

Samenvattend kan worden opgemerkt dat de causale-attributieve variabelen in dit onderzoek slechts in geringe mate verschillen in stress verklaren. Relatief gezien lijken de variabelen globaal-specifiek en docentoorzaken nog de beste voorspellers te zijn. Voor de dimensie globaal-specifiek is dit opmerkelijk omdat deze variabele bij de multiple regressie-analyses voor de symptomen van machteloosheid steeds buiten de regressievergelijking viel. Verder is het opvallend dat de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar bij deze analyses steeds vrij lage beta-gewichten heeft; bij stapsgewijze regressie wordt deze dimensie bij alle stressreacties uit de regressievergelijking gehaald. Dit is in tegenstelling met de resultaten bij de symptomen van machteloosheid, waar deze dimensie relatief gezien een goede voorspeller vormde.

### 9.2.3 Verschillen tussen clusters

In paragraaf 8.1.4 zijn vier clusters van docenten onderscheiden naar hun causale attributiepatroon. De attributiepatronen zijn achtereenvolgens benoemd als cluster 1 'neutraal-negatief', cluster 2 'neutraal-positief', cluster 3 'negatief' en cluster 4 'positief'. In deze attributiepatronen is sprake van verschillende combinaties van scores op de causale dimensies. Met behulp van variantie-analyses kan worden nagegaan of er verschillen zijn tussen deze clusters voor de stressreactieschalen. In tabel 9.8 zijn de resultaten van deze analyses weergegeven.

**Tabel 9.8** Resultaten van de variantie-analyses voor de afhankelijke variabelen: stressreacties (psychosomatische klachten, vage psychische klachten en arbeidssatisfactie) bij een indeling in vier 'attributie'-clusters.

	Psychosomatische klachten	Vage psychische klachten	Arbeids-satisfactie
Cluster 1 neutraal-negatief	1.6	1.9	3.0
Cluster 2 neutraal-positief	1.5	1.8	3.1
Cluster 3 negatief	1.7	2.0	2.8
Cluster 4 positief	1.4	1.7	3.3
<i>df</i> =3	<i>F</i> =2.57	<i>F</i> =4.31**	<i>F</i> =6.84***

\*  $p \leq .05$     \*\*  $p \leq .01$     \*\*\*  $p \leq .001$

De gemiddelde scores van de vier clusters laten zien dat docenten met een negatief attributiepatroon (cluster 3) het meest frequent last hebben van vage psychische en psychosomatische klachten, hoewel het bij deze laatste niet om een significant verschil gaat. Zij hebben daarnaast de laagste arbeidssatisfactiescore. Dit komt overeen met de voorspelling dat een dergelijk attributiepatroon als 'risicovol' moet worden aangeduid. Voor docenten met een positief attributiepatroon (cluster 4) geldt dat zij juist het laagst scoren op psychosomatische en vage psychische klachten en het hoogst op arbeidssatisfactie. Dit betekent dat deze docenten het minst frequent last hebben van deze klachten en dat zij tevens een hogere arbeidssatisfactie ervaren. De scores voor vage psychische klachten en voor arbeidssatisfactie van cluster 3 en 4 verschillen significant (toetsing met behulp van de Scheffe procedure;  $p < .05$ ).

Voor de clusters 1 en 2 geldt dat zij een middenpositie innemen op de afhankelijke variabelen. Er kan echter worden vastgesteld dat cluster 1 in vergelijking met cluster 2 hoger scoort op de psychosomatische en vage psychische klachten en lager op de arbeidssatisfactieschaal. Voor arbeidssatisfactie geldt dat de scores van cluster 2 en 3 significant van elkaar verschillen (Scheffe toets;  $p < .05$ ). Deze resultaten zijn consistent met de resultaten voor de symptomen van machteloosheid (zie paragraaf

9.1.3). Het neutraal-negatieve attributiepatroon van cluster 1 is relatief ongunstiger dan dat van cluster 2, dat eerder is gekarakteriseerd als neutraal-positief.

## **9.3 Causale attributies, verwachtingen, machteloosheid en stress<sup>1</sup>**

In deze paragraaf wordt ingegaan op de resultaten die van belang zijn voor de beantwoording van vraagstelling 3: "Wat is de invloed van (doelmatigheids)verwachtingen op de relatie tussen causale attributies enerzijds en machteloosheid en stress anderzijds?"

Deze vraagstelling wordt in de volgende subparagrafen uiteen gelegd in enkele subvraagstellingen; de voorspellingen die vanuit het conceptuele model gedaan zijn ten aanzien van de relatie tussen de verschillende concepten, zullen bij elke subvraagstelling worden aangegeven.

### **9.3.1 Verschillen in verwachtingen tussen de interviewgroepen**

Om de relatie tussen causale attributies en verwachtingen in kaart te brengen is, zoals beschreven in hoofdstuk 7, de interviewstudie uitgevoerd. Hiervoor zijn twee groepen van circa 30 docenten samengesteld op grond van hun scores op de Vragenlijst Causale Attributies (zie paragraaf 7.2). De indeling is aanvankelijk gemaakt op basis van de dimensies stabiel-variabel en controleerbaar-oncontroleerbaar. Deze dimensies zijn gekozen op grond van de literatuur rond verwachtingen (zie ook hoofdstuk 2). Bij nadere bestudering is gebleken dat de twee interviewgroepen ook significant verschillen op de andere twee dimensies: docenten in groep 1 'stabiel/oncontroleerbaar' schrijven ook meer toe aan externe en globale oorzaken dan docenten in groep 2 'variabel/-controleerbaar' (respectievelijk  $t = 5.80$ ;  $p \leq .001$ ;  $df=48$  en  $t = -15.84$ ;  $p \leq .001$ ;  $df=56$ ; tweezijdige t-toetsen voor onafhankelijke variabelen). Dit betekent dat het attributiepatroon van groep 1 kan worden gekarakteriseerd als relatief 'extern/stabiel/-globaal/oncontroleerbaar' en dat van groep 2 als relatief 'intern/variabel/specifiek/-controleerbaar'. De attributiepatronen van deze twee groepen zullen, in verband met de leesbaarheid en in navolging van de benoeming van de clusters, voortaan zoveel mogelijk worden aangeduid met negatief attributiepatroon (groep 1) en positief attributiepatroon (groep 2). Deze benoemingen zijn gebaseerd op de voorspelde gevolgen van de beide attributiepatronen.

Vraagstelling 3 (zie paragraaf 3.2) zal allereerst worden toegespitst op de vraag "Zijn er verschillen tussen docenten met een negatief attributiepatroon en docenten met een positief attributiepatroon wat betreft hun verwachtingen ten aanzien van de invloed van

---

<sup>1</sup> De resultaten van het interview naar verwachtingen, die in deze paragraaf worden besproken, zijn grotendeels eerder beschreven in Van Opdorp en Fisser-Rulof (1990).

hun eigen handelen?" De voorspelling luidt dat docenten die meer extern, stabiel, globaal en oncontroleerbaar (lees: negatief) toeschrijven in het algemeen negatievere verwachtingen zullen hebben dan docenten die meer intern, variabel, specifiek en controleerbaar (lees: positief) toeschrijven. Nog concreter betekent het dat docenten met een negatief attributiepatroon de verwachte invloed van hun eigen handelen (in het algemeen, op korte en langere termijn), de verwachte preventieve invloed van hun handelen en de verwachte invloed van het handelen van docenten in het algemeen lager inschatten dan docenten met een positief attributiepatroon. Docenten met een negatief attributiepatroon zullen zich bovendien meer beperkt voelen door de verwachte invloed van andere factoren dan docenten met een positief attributiepatroon. Voor het antwoord op deze (sub)vraagstelling zijn de antwoorden op de interviewvragen betreffende verwachtingen geanalyseerd<sup>2</sup>. Daarbij is uitgegaan van een middeling van de scores over de vier situaties in het interview.

Uit de resultaten in tabel 9.9 blijkt dat er significante verschillen zijn, in de voorspelde richting, tussen de twee groepen voor de volgende concepten: verwachte invloed van eigen handelen in het algemeen; verwachte preventieve invloed van eigen handelen en verwachte beperkende invloed van andere factoren op het gewenste resultaat. Met andere woorden: docenten met een negatief attributiepatroon hebben inderdaad minder hoge verwachtingen omtrent de invloed van hun eigen handelen in een probleemsituatie dan docenten met een positief attributiepatroon.

**Tabel 9.9** Gemiddelde scores en t-waarden (met vrijheidsgraden) voor de 'verwachtingen' over situaties heen voor de twee groepen (groep 1 negatief attributiepatroon n = 30; groep 2 positief attributiepatroon n = 29).

	Groep 1 M	Groep 2 M	t	df
<u>Verwachte invloed:</u>				
- van eigen handelen <sup>a</sup>	3.5	4.0	-3.17***	57
- van eigen handelen op korte termijn <sup>a</sup>	2.1	2.2	-1.30	53
- van eigen handelen op lange termijn <sup>a</sup>	2.5	2.3	1.54	33
- preventief van eigen handelen <sup>b</sup>	3.3	2.6	3.36***	56
- beperking door andere factoren <sup>b</sup>	3.3	2.9	2.16*	54
- van handelen in het algemeen <sup>c</sup>	1.9	1.7	1.51	56

\* p < .05; \*\* p < .01; \*\*\* p < .001; eenzijdige t-toetsen voor onafhankelijke steekproeven.

<sup>a</sup> een hogere score betekent een positievere verwachting (scores variëren van 1 tot 5)

<sup>b</sup> een lagere score betekent een positievere verwachting (scores variëren van 1 tot 5)

<sup>c</sup> een lagere score betekent een positievere verwachting (scores variëren van 1 tot 3)

<sup>2</sup> Met uitzondering van de open vragen naar het verwachte inhoudelijke resultaat van het eigen handelen; de antwoorden op deze vragen zullen elders besproken worden.

Het eerste significante verschil tussen de twee groepen kan als volgt worden ingevuld: docenten uit groep 1 achten het minder waarschijnlijk dat ze tot een bevredigende oplossing komen dan docenten uit groep 2.

Ten tweede geldt ten aanzien van de verwachte preventieve invloed dat docenten met een negatief attributiepatroon de preventieve invloed van hun eigen handelen geringer inschatten dan docenten met een positief attributiepatroon: docenten in de eerste groep achten het minder waarschijnlijk dat door hun handelen een dergelijke situatie niet meer zo gauw zal voorkomen dan docenten in de tweede groep.

Het derde geconstateerde verschil heeft betrekking op de verwachte beperkende invloed van andere factoren: docenten met een negatief attributiepatroon voelen zich meer beperkt door de invloed van andere factoren en mensen in de probleemsituatie dan docenten met een positief attributiepatroon.

De verschillen in gemiddelde scores van de twee groepen voor de verwachte invloed van eigen handelen op korte termijn en de verwachte invloed van handelen door docenten in het algemeen, zijn wel in de voorspelde richting maar niet significant. De voorspelling voor de verwachte invloed van eigen handelen op langere termijn wordt niet bevestigd door de resultaten.

In het interview zijn ook enkele vragen opgenomen die betrekking hebben op variabelen die verwant zijn aan 'verwachtingen'. Het betreft de concepten: inschatting van de moeilijkheidsgraad, verantwoordelijkheidsgevoel, inzet, affectbeleving, belang van competentie en inschatting van eigen competentie. Vanuit de literatuur zijn concrete voorspellingen te maken ten aanzien van de verschillen tussen de twee groepen met de verschillende attributiepatronen. Docenten in groep 1 met een negatief attributiepatroon zullen de situaties moeilijker vinden, zich minder verantwoordelijk voelen, minder bereid zijn om inzet te tonen, minder tevreden zijn over de bereikte resultaten, minder belang hechten aan het goed om kunnen gaan met dit soort situaties en zichzelf minder competent achten in het omgaan met deze situaties dan docenten in groep 2 met een positief attributiepatroon.

Ook voor deze vragen is, met behulp van eenzijdige t-toetsen, nagegaan of er verschillen zijn tussen de twee groepen. De resultaten staan in tabel 9.10 weergegeven. Uit deze tabel blijkt dat de voorspelde verschillen tussen groep 1 en groep 2 optreden voor de concepten moeilijkheidsgraad, inzet en affectbeleving. Concreet betekent het dat docenten met een negatief attributiepatroon de geschetste interactiesituaties moeilijker vinden, dat zij in mindere mate bereid zijn energie te besteden aan dergelijke situaties en dat zij na afloop minder tevreden zijn met de bereikte resultaten dan docenten met een positief attributiepatroon.

Voor verantwoordelijkheidsgevoel en de inschatting van de eigen competentie geldt dat de gevonden verschillen in de voorspelde richting optreden, maar dat deze verschillen niet significant zijn. De gemiddelde scores voor het belang dat wordt toegekend aan een goede competentie in het omgaan met dit soort situaties, verschillen niet in de voorspelde richting.

**Tabel 9.10** Gemiddelde scores en t-waarden (met vrijheidsgraden) voor de 'aanverwante concepten' over situaties heen voor de twee groepen (groep 1 negatief attributiepatroon n = 30; groep 2 positief attributiepatroon n = 29).

	Groep 1 M	Groep 2 M	t	df
Moeilijkheidsgraad <sup>a</sup>	3.2	2.8	2.07*	51
Verantwoordelijkheid <sup>a</sup>	3.5	3.7	-1.42	52
Inzet <sup>a</sup>	3.4	3.8	-2.58**	56
Affectbeleving <sup>a</sup>	2.3	1.9	2.98**	52
Belang van competentie <sup>a</sup>	1.4	1.3	0.81	54
Eigen competentie <sup>b</sup>	6.9	7.1	-1.42	39

\* p < .05; \*\* p < .01; \*\*\* p < .001; eenzijdige t-toetsen voor onafhankelijke steekproeven.

<sup>a</sup> een hogere score betekent: moeilijker, meer verantwoordelijk, meer inzet, minder tevreden, minder belangrijk (deze scores variëren van 1 tot 5)

<sup>b</sup> een hogere score betekent meer competent (deze score kan variëren van 1 tot 10)

Samenvattend kan worden gesteld dat de resultaten betreffende de verwachtingen de voorspellingen in redelijke mate ondersteunen. Er zijn aanwijzingen voor een verschil in verwachtingen ten aanzien van het eigen functioneren tussen docenten met een negatief attributiepatroon (dat wil zeggen 'extern/stabiel/globaal/oncontroleerbaar') en docenten met een positief attributiepatroon (dat wil zeggen 'intern/variabel/specifiek/-controleerbaar'). Deze conclusie is gebaseerd op de beperkte steekproef van 59 docenten die hebben deelgenomen aan het interview, zodat uiteraard enige voorzichtigheid is geboden bij het generaliseren van deze conclusies.

### 9.3.2 Verschillen in machteloosheid en stress tussen de interviewgroepen

Voor de beantwoording van de derde vraagstelling met betrekking tot de relatie tussen causale attributies, verwachtingen en machteloosheid en stress zijn ook de verschillen tussen de interviewgroepen op de afhankelijke variabelen van belang. De vraagstelling luidde: "Wat is de invloed van doelmatigheidsverwachtingen op de relatie tussen causale attributies enerzijds en machteloosheid en stress anderzijds?"

In de vorige paragraaf zijn de resultaten gepresenteerd die betrekking hebben op de relatie causale attributies en verwachtingen, zoals onderzocht bij de twee interviewgroepen. In deze paragraaf wordt bekeken in hoeverre de twee interviewgroepen, onderscheiden naar attributiepatroon, ook van elkaar verschillen op de afhankelijke variabelen machteloosheid en stress. De voorspelling is uiteraard dat docenten in groep 1, met een negatief attributiepatroon (ofwel extern/stabiel/globaal/oncontroleerbaar) meer last hebben van de symptomen van machteloosheid en de stressreacties dan

docenten in groep 2, met een positief attributiepatroon (ofwel intern/variabel/-specifiek/controleerbaar). Nog concreter luidt de voorspelling voor machteloosheid: docenten in groep 1 hebben een hogere score op gedachten van machteloosheid, demotivatie, depressie en een lagere zelfwaarderingsscore dan docenten in groep 2. Voor de stressreacties luidt de voorspelling concreet: docenten in groep 1 hebben, in vergelijking met docenten in groep 2, een hogere score op de schalen voor psychosomatische en vage psychische klachten en een lagere score op arbeidssatisfactie. Uit tabel 9.11 blijkt dat de twee interviewgroepen significant verschillen in de voorspelde richting op alle afhankelijke variabelen; met uitzondering van de stressreactieschaal psychosomatische klachten. De groepen verschillen daarop ook in de voorspelde richting, maar het verschil is niet significant. Met andere woorden: de docenten in groep 1, met een negatief attributiepatroon, hebben vaker last van gedachten van machteloosheid, zijn meer gedemotiveerd, ervaren meer depressieve gevoelens, hebben een lagere zelfwaardering, ervaren vaker vage psychische klachten en hebben een lagere arbeidssatisfactie dan de docenten uit groep 2, met een positief attributiepatroon.

**Tabel 9.11** Verschillen tussen de twee interviewgroepen (groep 1 negatief attributiepatroon n=30; groep 2 positief attributiepatroon n=29) voor de symptomen van machteloosheid en de stressreacties<sup>a</sup>.

	Groep 1 M	Groep 2 M	t <sup>b</sup>
<b>Machteloosheid</b>			
Cognities	2.5	2.2	2.59**
Demotivatie	2.3	2.1	2.33*
Depressie	10.6	8.1	1.91*
Zelfwaardering	7.2	8.1	-2.80**
<b>Stress</b>			
Psychosomatische klachten	1.7	1.6	0.79
Psychische klachten	2.1	1.8	2.34**
Arbeidssatisfactie	2.7	3.0	-1.89*

\* p < .05; \*\* p < .01; \*\*\* p < .001; eenzijdige t-toetsen voor onafhankelijke steekproeven.

<sup>a</sup> een hogere score betekent: vaker gedachten (cognities) van machteloosheid, meer gedemotiveerd, meer depressief, hogere zelfwaardering, vaker psychosomatische en psychische klachten en hogere arbeidssatisfactie.

<sup>b</sup> df=57

In antwoord op vraagstelling 3 kan uit de resultaten worden vastgesteld dat het negatieve attributiepatroon (te weten: 'extern/stabielglobaal/oncontroleerbaar') bij docenten op verschillende punten leidt tot negatievere verwachtingen omtrent het eigen functioneren dan het positieve attributiepatroon (te weten: 'intern/variabel/specifiek/-controleerbaar').

Bovendien is duidelijk geworden dat van de twee interviewgroepen, de docenten met een negatief attributiepatroon meer machteloosheid en stress ervaren dan de docenten met een positief attributiepatroon.

### *Samenvatting*

De resultaten betreffende de relaties tussen causale attributies en uitingen van machteloosheid en stress die in dit hoofdstuk zijn beschreven, bieden een antwoord op vraagstelling 2 en 3 van het onderzoek (zie hoofdstuk 3).

De gegevens verkregen via correlatie-analyses geven aan dat er sprake is van geringe samenhangen tussen de afzonderlijke causale-attributievevariabelen en de afhankelijke variabelen machteloosheid en stress. De correlaties tussen de dimensievariabelen en de symptomen van machteloosheid variëren van  $|r| = .03$  tot  $|r| = .24$  en zijn vergelijkbaar met de correlaties tussen de dimensie-variabelen en de symptomen van stress ( $|r|$  varieert van .06 tot .19). De correlaties tussen de oorzakenvariabelen en de symptomen van machteloosheid liggen tussen .04 en .28; ook deze zijn qua hoogte eveneens vergelijkbaar met de correlaties die zijn gevonden voor de stressreacties ( $|r|$  varieert van .01 tot .20). De richting van de gevonden samenhangen komt in de meeste gevallen overeen met de voorspellingen die zijn gedaan vanuit het conceptueel model. Voor machteloosheid geldt dat relatief gezien de dimensies stabiel-variabel en controleerbaar-oncontroleerbaar de sterkste samenhangen vertonen: meer stabiel en oncontroleerbaar toeschrijven gaat samen met een hogere frequentie van gedachten van machteloosheid, een hogere demotivatie, meer depressieve gevoelens en een lagere zelfwaardering. Voor stress zijn de correlaties minder eenduidig; de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar lijkt een minder belangrijke rol te spelen en de dimensie globaal-specifiek geeft juist -relatief gezien- iets hogere correlaties te zien.

De correlaties tussen de oorzaken-schalen en de symptomen van machteloosheid zijn in het algemeen lager dan die voor de dimensieschalen. Opvallend is echter de (relatief hoge) correlatie tussen het toeschrijven aan docentoorzaken en de variabele zelfwaardering: meer belang toekennen aan docentoorzaken gaat samen met een hogere zelfwaardering (de richting van de samenhang tussen de dimensie intern-extern en zelfwaardering stemt hiermee overeen). Dit gegeven is in strijd met de voorspelling dat het toeschrijven aan oorzaken bij jezelf zou leiden tot een lagere zelfwaardering. Een mogelijke verklaring voor dit afwijkende resultaat is: wellicht hebben docenten die meer aan zichzelf toeschrijven (meer intern, meer aan docentoorzaken) juist een hogere zelfwaardering omdat zij zichzelf zien als 'veroorzaker' van zowel succes als falen. Een andere mogelijke verklaring is dat docenten zich onvoldoende identificeren met de docent in de situatie; bij het beoordelen van de oorzaken zullen dan juist docenten met een hogere zelfwaardering het ontstaan van de probleemsituatie toeschrijven aan 'docentoorzaken', met andere woorden aan oorzaken bij de docent in die situatie.



De resultaten van de multiple regressie-analyses vormen evenmin een stevige ondersteuning van het voorgestelde model. De percentages verklaarde variantie voor de afzonderlijke symptomen van machteloosheid zijn gering (maximaal 12%). Voor de symptomen van stress zijn vergelijkbare percentages gevonden (maximaal 9% verklaarde variantie). Deze resultaten lijken niet erg hoopgevend voor het veronderstelde model.

De hiervoor beschreven analyses zijn echter gebaseerd op de samenhang van de afzonderlijke causale-attributievariabelen met de afhankelijke variabelen. Uit het model is evenwel af te leiden dat juist een combinatie van scores op de vier causale dimensies bepaalde gevolgen zal hebben voor machteloosheid en stress. Daarom is in hoofdstuk 8 gezocht naar verschillende 'karakteristieke' attributiepatronen. Op basis van cluster-analyses (zie paragraaf 8.1.4) zijn vier groepen docenten onderscheiden die van elkaar verschillen qua attributiepatroon. Vanuit het model zijn voorspellingen gedaan omtrent de 'effecten' van de verschillende attributiepatronen op de afhankelijke variabelen machteloosheid en stress. In dit hoofdstuk zijn de resultaten beschreven van de variantie-analyses waaruit duidelijk wordt dat verschillen in attributiepatroon inderdaad samen gaan met verschillen in machteloosheid en stress: docenten met een neiging om probleemsituaties toe te schrijven aan externe/stabiele/globale/oncontroleerbare oorzaken ervaren frequenter gedachten van machteloosheid, zijn meer gedemotiveerd, zijn meer depressief, hebben een lagere zelfwaardering, ervaren meer frequent vage psychische klachten en hebben een lagere arbeidssatisfactie dan docenten die geneigd zijn toe te schrijven aan interne/variabele/specifieke/controleerbare oorzaken. Deze resultaten geven een goede ondersteuning voor het model. Wel wordt duidelijk uit deze en voorgaande analyses dat de voorspellingen betreffende de samenhang tussen de dimensie intern-extern en de afhankelijke variabelen niet geheel uitkomen: het toeschrijven aan interne oorzaken gaat niet samen met een lagere zelfwaardering maar juist met een hogere zelfwaardering en ook met minder last van de andere symptomen van machteloosheid. Het lijkt erop dat het toeschrijven aan externe oorzaken negatieve gevolgen heeft op alle gebieden van machteloosheid, inclusief de zelfwaardering, en op het gebied van de stressreacties.

De verwachtingen van docenten zijn bij een beperkt aantal docenten met behulp van een interviewstudie onderzocht. De resultaten zijn consistent met het model: voor verschillende verwachtingen en aanverwante begrippen kon worden aangetoond dat docenten met een extern/stabiel/globaal/oncontroleerbaar attributiepatroon een negatievere inschatting maken van de invloed van het eigen handelen in deze probleemsituaties in vergelijking met docenten met een intern/variabel/specifiek/controleerbaar attributiepatroon. Deze minder positieve verwachtingen ten aanzien van de gevolgen van het eigen handelen leiden ook tot een verminderde inzet voor het oplossen van de probleemsituatie. Uiteraard is voorzichtigheid geboden bij de generalisatie van deze conclusies naar ander docenten aangezien het gaat om een zeer beperkte groep respondenten.

De belangrijkste conclusie die uit het voorgaande kan worden getrokken is dat de gevonden samenhangen tussen de afzonderlijke causale-attributieve variabelen en de afhankelijke variabelen niet sterk zijn maar dat bij een combinatie van variabelen (zoals door clusteranalyse) wel degelijk een helder beeld naar voren komt: docenten die geneigd zijn extern, stabiel, globaal en oncontroleerbaar toe te schrijven hebben meer last van symptomen van machteloosheid en stress dan docenten die geneigd zijn meer intern, variabel, specifiek en controleerbaar toe te schrijven. Met andere woorden: docenten die probleemsituaties met leerlingen trachten te verklaren door het zoeken van oorzaken buiten zichzelf, met een duurzaam karakter, van invloed op talrijke andere situaties en die zij niet zelf kunnen beïnvloeden, ervaren meer machteloosheid en stress in hun beroepsuitoefening dan docenten die een verklaring zoeken in oorzaken bij zichzelf, die veranderlijk zijn, slechts van invloed op de specifieke situatie en die zijzelf in hun greep kunnen krijgen.

Deze constatering benadrukt de betekenis van causale attributies als psychologische variabele voor de verklaring van verschillen in machteloosheid en stress bij docenten.



# **Hoofdstuk 10**

## **Samenvatting en discussie**

In dit hoofdstuk wordt in paragraaf 10.1 nogmaals kort de probleemstelling van het onderzoek belicht. Vervolgens wordt ook aandacht besteed aan de meting van de concepten. In paragraaf 10.2 worden de resultaten van het onderzoek besproken en bediscussieerd. Deze bespreking vindt plaats aan de hand van de vraagstellingen zoals die in hoofdstuk 3 zijn geformuleerd. In paragraaf 10.3 zullen enkele kanttekeningen worden geplaatst bij de opzet van het onderzoek. In paragraaf 10.4 zal tenslotte worden ingegaan op mogelijke implicaties voor toekomstig onderzoek, alsmede voor de opleiding en nascholing van docenten.

### **10.1 Nogmaals de probleemstelling**

In het onderzoek naar problemen van docenten neemt het onderzoek naar stress een omvangrijke plaats in. In hoofdstuk 1 werd vastgesteld dat het onderzoek naar stress van docenten in het verleden vaak gericht was op het identificeren van stressbronnen in het beroep ofwel op omgevingskenmerken die het docentenberoep stressvol maken (cf. Kyriacou & Sutcliffe, 1977; OTO, 1988). De resultaten van dergelijk onderzoek geven inzicht in de potentiële stressbronnen van het beroep. Het is opvallend dat de resultaten in grote mate overeenstemmen bij het aanwijzen van de belangrijkste bron van stress. Deze ligt namelijk in de kerntaak van de docent: het lesgeven aan en het omgaan met leerlingen (cf. Peters, 1985; Van Ginkel, 1987; OTO, 1988). Het gaat hier dus om het brede terrein van contacten met leerlingen: ordeproblemen in de klas, heterogeniteit binnen klassen, het omgaan met leerlingen met problemen, het steeds aanspreekbaar moeten zijn voor leerlingen, etc. Daarnaast worden de samenwerkingsrelaties in de school en de werkomstandigheden genoemd als belangrijke potentiële stressbronnen; het gaat daarbij enerzijds om bijvoorbeeld overleg met collega's, contacten met de schoolleiding en anderzijds om aspecten zoals tijdsdruk, slecht lesrooster, gering carrièreperspectief en ontmoedigend onderwijsbeleid.

Een andere belangrijke conclusie uit het onderzoek is dat de individuele verschillen tussen docenten wat betreft het ervaren van problemen groot zijn. Dit uit zich in verschillende klachten die kunnen optreden als gevolg van spanningen in het werk, zoals demotivatie, ontevredenheid met het beroep of psychische klachten. De verklaring voor deze verschillen is vooral gezocht in diverse 'persoonskenmerken' zoals bijvoorbeeld geslacht: "hebben vrouwelijke docenten meer last van stress dan mannelijke docenten?"; leeftijd: "hebben oudere docenten meer last van stress dan jongere docenten?"; leservaring: "hebben docenten met weinig leservaring meer last van stress

dan docenten met veel leservaring?" of taakomvang: "hebben docenten met veel lesuren meer last van stress dan docenten met weinig lesuren?" Het blijkt echter dat verschillen in 'persoonsskenmerken' onvoldoende bijdragen aan de verklaring van verschillen tussen docenten (cf. Kyriacou & Sutcliffe, 1978b; OTO, 1988). Naar aanleiding van deze resultaten is het idee geopperd dat psychologische factoren een belangrijke rol spelen (cf. Peters, 1985; OTO, 1988).

Het cognitieve verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid (Abramson et al. 1978) benadrukt het belang van de psychologische factor 'causale attributies' in het ontwikkelingsproces van uitingen van machteloosheid. In hoofdstuk 2 is dit verklaringsmodel beschreven. Kort samengevat komt het model neer op het volgende. Symptomen van machteloosheid ontstaan wanneer personen worden geconfronteerd met situaties waarin zij geen controle ervaren over de gewenste uitkomsten. Zij kunnen op die manier een 'verwachting van oncontroleerbaarheid' ontwikkelen: "wat ik ook doe, ik zal toch niet bereiken wat ik wil". Deze verwachting kan leiden tot symptomen van machteloosheid op een viertal terreinen: op cognitief gebied, op motivationeel gebied, op affectief gebied en op het gebied van de zelfwaardering. Causale attributies spelen een belangrijke rol in dit proces. Het antwoord van de persoon op de vraag: "waarom is deze situatie voor mij oncontroleerbaar?" is cruciaal voor de gevolgen van machteloosheid. Causale attributies zijn de oorzaken die mensen geven om gebeurtenissen te verklaren. In het cognitieve verklaringsmodel van aangeleerde machteloosheid worden de volgende causale dimensies relevant geacht: de dimensie intern-extern (de mate waarin een oorzaak in of bij de persoon zelf ligt, dan wel buiten de persoon); de dimensie stabiel-variabel (de mate waarin de oorzaak permanent of blijvend dan wel tijdelijk van aard is) en de dimensie globaal-specifiek (de mate waarin de oorzaak van invloed is op allerlei gebeurtenissen dan wel alleen voor deze gebeurtenis). Vanuit de literatuur rond prestatie-motivatie (o.a. Weiner, 1979) kan hier nog een vierde dimensie aan worden toegevoegd: de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar (de mate waarin de persoon zelf greep heeft op de oorzaak dan wel geen greep heeft op de oorzaak).

De beoordeling van oorzaken op de dimensies is een subjectieve aangelegenheid; het gaat om de persoonlijke inschatting van het individu.

Wanneer een persoon een situatie van oncontroleerbaarheid ervaart en zoekt naar een verklaring hiervoor, is de aard van de gegeven oorzaken bepalend voor het ontwikkelen van machteloosheid. Toeschrijven aan stabiele, globale en oncontroleerbare oorzaken is ongunstig voor de gevolgen op cognitief, motivationeel en affectief gebied. Met andere woorden, een dergelijk attributiepatroon kan leiden tot frequente gedachten van machteloosheid, demotivatie en depressieve gevoelens. Wanneer men bovendien nog toeschrijft aan interne oorzaken kan een verlaging van de zelfwaardering optreden. Dit cognitieve verklaringsmodel biedt aanknopingspunten voor onderzoek naar verschillen tussen docenten. De probleemstelling van dit onderzoek, die in hoofdstuk 3 is geformuleerd, luidt dan ook: In hoeverre is het cognitief verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid van toepassing op de problematiek bij docenten? Met andere

woorden: kan dit verklaringsmodel inzicht geven in de verschillen tussen docenten wat betreft ervaren machteloosheid en stress. In hoofdstuk 3 werd vervolgens het conceptueel model gepresenteerd, waarin de relaties tussen de verschillende concepten zijn beschreven.

De probleemstelling is uitgewerkt in een aantal concrete vraagstellingen. De eerste vraagstelling is driedelig en is bedoeld om inzicht te krijgen in de afzonderlijke concepten: (a) Welke scores hebben docenten op de variabelen causale attributies, machteloosheid en stress? (b) Zijn er verschillen tussen docenten naar aanleiding van een indeling naar sexe, leservaring, leeftijd, vakgebied, taakomvang? (c) Is er een samenhang tussen de causale-attributiev variabelen onderling, de symptomen van machteloosheid onderling en de stressreacties onderling?

De tweede vraagstelling vormt in feite de kern van het onderzoek: Op welke wijze hangen causale attributies, machteloosheid en stress bij docenten met elkaar samen? Het gaat daarbij om de relatie tussen causale attributies enerzijds en uitingen van machteloosheid en stress anderzijds.

De derde vraagstelling heeft een exploratief karakter, aangezien de weinig onderzochte rol van verwachtingen van docenten ten aanzien van hun eigen functioneren hierin aan de orde is: Wat is de invloed van doelmatigheidsverwachtingen op de relatie tussen causale attributies enerzijds en machteloosheid en stress anderzijds?

De opzet van het onderzoek, dat is uitgevoerd om deze vraagstellingen te kunnen beantwoorden, is beschreven in hoofdstuk 4. Het is een vragenlijstonderzoek in twee fasen waaraan ongeveer 400 docenten uit het voortgezet onderwijs deelnamen. Daarnaast is een interviewstudie uitgevoerd bij circa 60 (van die 400) docenten. Bovendien is om de stabiliteit van de causale-attributiemeting na te gaan ook een herhalingsonderzoek uitgevoerd bij ongeveer 70 docenten.

In de hoofdstukken 5, 6 en 7 wordt ingegaan op de constructie en de kwaliteit van de meetinstrumenten die in dit onderzoek zijn gebruikt. Het zijn de Vragenlijst Causale Attributies, voor de meting van causale attributies; de Vragenlijst Beroepsproblemen van docenten, voor de meting van uitingen van machteloosheid en stress en het interview naar Verwachtingen, waarmee de doelmatigheidsverwachtingen van docenten in kaart worden gebracht. In de vragenlijsten en in het interview is de concrete operationalisering van de concepten op itemniveau en op schaalniveau terug te vinden. De Vragenlijst Causale Attributies bevat zes beschrijvingen van problematische onderwijssituaties, die op basis van eerder onderzoek zijn ontwikkeld (Peters, 1985). Elke respondent moet vervolgens de belangrijkste oorzaak noemen die naar zijn mening verantwoordelijk is voor het ontstaan van de situatie. Deze oorzaak wordt door de respondent beoordeeld op de vier genoemde dimensies. Daarna worden 25 mogelijke oorzaken aangeboden en door de respondent beoordeeld op hun belang voor het ontstaan van de situatie. Voor een berekening van alle scores wordt, zowel bij de dimensievragen als bij de oorzakenvragen, gemiddeld over de zes onderwijssituaties. De betrouwbaarheid van de dimensieschalen is niet geheel bevredigend (alpha varieert van .62 tot .68). De lage interne consistentie is zeer waarschijnlijk het resultaat van de

keuze van de meting met specifieke situaties, die weliswaar uit een overeenkomstig situatie-domein komen. Deze verschillen tussen situaties leiden tot een geringere homogeniteit in antwoorden. De 25 mogelijke oorzaken zijn op basis van principale-componentenanalyse ingedikt tot drie factoren: docentoorzaken, leerlingoorzaken en omstandigheden. Deze schalen hebben een goede interne consistentie (alpha varieert van .88 tot .93). Er zijn dus zeven causale-attributieve variabelen onderscheiden: de vier dimensies intern-extern, stabiel-variabel, globaal-specifiek, controleerbaar-oncontroleerbaar en de drie soorten oorzaken: docentoorzaken, leerlingoorzaken, omstandigheden.

De Vragenlijst Beroepsproblemen van docenten bevat de vragen voor de meting van uitingen van machteloosheid en stress. Voor machteloosheid zijn vier schalen opgenomen, aansluitend op de vier genoemde symptomen van machteloosheid: cognities, de frequentie van gedachten van machteloosheid; demotivatie, de inzet voor het werk; depressie, de mate waarin depressieve gevoelens zich voordoen en zelfwaardering, een beoordeling van het eigen functioneren. De vier schalen zijn betrouwbaar, de alpha-waarden variëren van .71 tot .84. Voor de meting van stressreacties zijn drie schalen opgenomen: psychosomatische klachten, vage psychische klachten en arbeids(dis)satisfactie. De alpha-waarden van deze drie schalen variëren van .79 tot .91, wat bevredigend tot goed te noemen is. Voor de afhankelijke variabelen worden dus enerzijds vier symptomen van machteloosheid onderscheiden, namelijk cognities, demotivatie, depressie en zelfwaardering en anderzijds drie symptomen van stress, namelijk psychosomatische klachten, vage psychische klachten en arbeids(dis)satisfactie.

In het interview voor het in kaart brengen van Verwachtingen van docenten is de nadruk gelegd op verwachtingen van docenten ten aanzien van hun eigen functioneren. Het gaat onder andere om de inschatting van de invloed van hun eigen handelen in probleemsituaties (op korte termijn, op langere termijn), de mate waarin zij zich beperkt voelen door andere factoren, etc. Er zijn op basis van de causale-attributiescores twee groepen samengesteld met verschillende attributiepatronen, waarna is gekeken of deze groepen verschillen in hun verwachtingen.

In hoofdstuk 8 en 9 zijn de resultaten met betrekking tot respectievelijk vraagstelling 1 en vraagstelling 2 en 3 beschreven. In de volgende paragraaf worden de belangrijkste resultaten bediscussieerd.

## **10.2 Een antwoord op de vraagstellingen**

De resultaten worden besproken aan de hand van de drie vraagstellingen. Vraagstelling 1 bestaat uit drie subvraagstellingen. Deze drie subvraagstellingen worden achtereenvolgens beantwoord voor de variabelen causale attributies, symptomen van machteloosheid en stressreacties.

### 10.2.1 Vraagstelling 1

#### *Causale attributies*

De eerste vraagstelling is bedoeld om een beeld te krijgen van het scorepatroon van docenten op de ontwikkelde vragenlijsten. Voor de causale attributies worden de dimensies en de oorzaken onderscheiden. De resultaten met betrekking tot de causale dimensies laten zien dat de responsgroep geneigd is het ontstaan van de geschetste probleemsituaties toe te schrijven aan externe en globale oorzaken; dit betekent dat deze docenten de oorzaken voor het ontstaan van problematische docent-leerling-interacties buiten zichzelf zoeken en in oorzaken die ook op andere situaties van invloed zijn. Op de beide andere dimensies stabiel-variabel en controleerbaar-oncontroleerbaar wijzen de gemiddelde scores niet in één bepaalde richting; docenten nemen hier een middenpositie in. De neiging van docenten om probleemsituaties toe te schrijven aan externe oorzaken is ook eerder beschreven en aangeduid met de term "egodefensief"; docenten wijzen de verantwoordelijkheid voor het ontstaan van deze probleemsituaties af (cf. Medway, 1979; Guskey, 1982; Rohrkemper & Brophy, 1983).

De resultaten betreffende de oorzaken laten zien dat docenten het grootste belang voor het ontstaan van een probleemsituatie toekennen aan leerlingoorzaken. Dit resultaat komt overeen met de eerder beschreven tendens om toe te schrijven aan externe oorzaken. Op de tweede plaats zijn docentoorzaken van belang, met andere woorden: oorzaken bij de docent zelf. De omstandigheden (het derde type oorzaken) worden door docenten van minder belang geacht voor het ontstaan van deze probleemsituaties.

Ter beantwoording van vraagstelling 1a is ook een hiërarchische clusteranalyse uitgevoerd om na te gaan of er groepen docenten zijn te onderscheiden die verschillen qua attributiepatroon. In het conceptueel model is namelijk benadrukt dat juist bepaalde combinaties van scores op de vier causale dimensies kunnen leiden tot negatieve gevolgen. De analyses resulteerden in een indeling in vier clusters die gekarakteriseerd worden door verschillende attributiepatronen; te weten: cluster 1 (ca. 50%) 'extern/-stabiel/globaal/controleerbaar', cluster 2 (ca. 12%) 'extern/variabel/specifiek/-controleerbaar', cluster 3 (ca. 27%) 'extern/stabiel/globaal/oncontroleerbaar' en cluster 4 (ca. 11%) 'intern/variabel/globaal/controleerbaar'. Vanuit het verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid (Abramson et al., 1978) kan worden voorspeld dat docenten in cluster 3 duidelijk een risicovol attributiepatroon hebben; dit attributiepatroon wordt dan ook benoemd als negatief. Het attributiepatroon van docenten in cluster 4 lijkt, afgezien van de score op de dimensie globaal-specifiek, het meest gunstig: dit is benoemd als positief. De attributiepatronen van cluster 1 en 2 zijn respectievelijk benoemd als neutraal-negatief en neutraal-positief. Een interessante vraag die men zich kan stellen naar aanleiding van de verdeling van docenten over de vier clusters met verschillende attributiepatronen is of deze verdeling overeen komt met de verdeling in de totale populatie van docenten in het voortgezet onderwijs. Is het inderdaad zo dat bij ruim een kwart van de docenten sprake is van een negatief



attributiepatroon en bij ruim één op de tien docenten van een positief attributiepatroon? Deze vraag verdient nader onderzoek.

Naar aanleiding van vraagstelling 1b is gezocht naar verschillen tussen docenten bij een indeling naar verschillende docentkenmerken. Er zijn slechts enkele significante verschillen in causale attributies geconstateerd, waarvan hier de belangrijkste worden genoemd. Bij een indeling naar sexe blijken vrouwelijke docenten docentoorzaken belangrijker te vinden voor het ontstaan van probleemsituaties dan mannelijke docenten; de gemiddelde scores op de dimensie intern-extern laten dezelfde tendens zien maar er is geen sprake van een significant verschil. De bevinding dat vrouwen meer geneigd zijn de oorzaken voor het ontstaan van problematische situaties bij zichzelf te zoeken dan mannen is ook beschreven door Den Hertog (1990). Bij een indeling naar aantal jaren leservaring of leeftijd blijkt dat jongere, onervaren docenten meer geneigd zijn toe te schrijven aan controleerbare oorzaken in tegenstelling tot oudere, ervaren docenten. Dit resultaat is vrij opmerkelijk: men zou eerder verwachten dat oudere docenten door hun jarenlange ervaring meer controle ervaren over de oorzaken van probleemsituaties dan jongere, onervaren docenten. De gegevens wijzen juist in de tegengestelde richting: het gevoel van controle over de oorzaken neemt juist af met de jaren. Den Hertog (1990) vindt vergelijkbare resultaten bij een indeling in vier leeftijdscategorieën of vier ervaringscategorieën.

Wat betreft de samenhangen tussen de causale attributievariabelen onderling (vraagstelling 1c) verdient met name de hoge correlatie (.65) tussen de dimensies intern-extern en controleerbaar-oncontroleerbaar een nadere bespreking. Ook eerder (Russell & McAuley, 1986; Anderson, 1983a) is deze samenhang geconstateerd: interne oorzaken worden veelal beoordeeld als controleerbaar, externe oorzaken als oncontroleerbaar. Aspecten bij de docent zelf worden door die docent gezien als beïnvloedbaar, zaken waar je grip op kunt krijgen, terwijl aspecten buiten de docent eerder worden gezien als onbeïnvloedbaar door die docent. Anderson en Arnoult (1985) maken een onderscheid in een 'logische' onafhankelijkheid en een 'empirische' onafhankelijkheid van de causale dimensies. 'Logisch' gezien is het zeer goed mogelijk dat oorzaken bij de docent zelf (=intern) als onbeïnvloedbaar (=oncontroleerbaar) worden beschouwd, bijvoorbeeld bepaalde karaktertrekken of een gebrek aan bekwaamheid; anderzijds is het ook mogelijk dat oorzaken buiten de docent (=extern) als beïnvloedbaar (=controleerbaar) worden beschouwd, bijvoorbeeld het gedrag van leerlingen. Dergelijke combinaties van de twee dimensies intern-extern en controleerbaar-oncontroleerbaar zijn blijkbaar 'empirisch' gezien in complexe situaties minder voor de hand liggend. Ook Weiner (1986) maakt een dergelijk onderscheid: hij stelt vast dat de 'conceptuele' onafhankelijkheid tussen de dimensies niet wordt terug gevonden op 'empirisch' niveau.

De gevonden samenhangen tussen de oorzaken, te weten docentoorzaken, leerlingoorzaken en omstandigheden, zijn tegen de verwachting in vrij sterk (.41 en .43). Wanneer een docent een groot belang toekent aan bijvoorbeeld docentoorzaken ligt het meer voor de hand dat die docent minder belang zal toekennen aan de overige oorzaken

(leerlingoorzaken en omstandigheden) dan dat ook aan deze oorzaken veel belang wordt toegekend. Toch is het laatste het geval: naarmate men meer belang toekent aan één soort oorzaken kent men ook een groter belang toe aan de andere oorzaken. Den Hertog (1990) vond eveneens een dergelijk resultaat en heeft om deze reden zogenaamde "relatieve" variabelen samengesteld, door voor elke docent per item het verschil te bepalen tussen de score en de gemiddelde score; deze verschillscores zijn vervolgens gemiddeld over de gegroepeerde oorzaken en over de situaties. In dit onderzoek is hiervan afgezien omdat na een dergelijke ingreep minder duidelijk is wat de betekenis is van de scores, hetgeen de interpretatie bemoeilijkt.

Overigens is het mogelijk dat docenten verschillen wat betreft de waarde die zij in het algemeen hechten aan de oorzaken ter verklaring van het ontstaan van problematische situaties. Deze mogelijkheid is door Van den Bout, Cohen, Groen en Kramer (1987) beschreven. Zij onderscheiden binnen hun meting van 'attributional cognitions' een afzonderlijke variabele 'concern with causality'. Het gaat daarbij om de mate waarin een persoon geneigd is zich bezig te houden met of zorgen te maken om het zoeken van een oorzaak voor gebeurtenissen. Volgens Van den Bout et al. (1987) is deze variabele van belang voor de gevolgen van machteloosheid die kunnen optreden (bijvoorbeeld na een ziekte). Wellicht verschillen de onderzochte docenten eveneens in de mate waarin zij geneigd zijn om naar oorzaken voor probleemsituaties te zoeken, wat zich vervolgens uit in de verschillende antwoordpatronen op de oorzakenvragenlijst.

De correlaties tussen de oorzaken en de causale dimensies tonen een voor de hand liggende samenhang tussen de dimensie intern-extern en de docentoorzaken: meer intern toeschrijven gaat gepaard met meer belang toekennen aan docentoorzaken. Hoewel men op basis van deze redenering ook zou kunnen verwachten dat er een omgekeerd verband bestaat tussen de dimensie intern-extern en de leerlingoorzaken en omstandigheden, is dit verband niet gevonden. De correlaties tussen de oorzaken en de overige dimensies (stabiel-variabel, globaal-specifiek en controleerbaar-oncontroleerbaar) zijn in het algemeen lager. De vraag welke oorzaken door docenten als meer stabiel, meer globaal of meer oncontroleerbaar worden gezien valt buiten het bereik van dit onderzoek. Het is echter een interessante vraag waarmee meer inzicht verkregen kan worden in de beoordeling van de oorzaken door docenten. Dergelijk onderzoek is voor andere situatiedomeinen verricht door onder andere Anderson (1983a).

### *Machteloosheid*

Bij de beantwoording van vraagstelling 1 voor het concept machteloosheid wordt ingegaan op de vier gebieden waarop machteloosheid zich kan voordoen: op cognitief gebied (cognities), op motivationeel gebied (demotivatie), op affectief gebied (depressie) en op het gebied van de zelfwaardering (lage zelfwaardering). De gemiddelde scores op de vier variabelen zijn met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd aangezien er vrijwel geen vergelijking kan worden gemaakt met bijvoorbeeld andere beroepsgroepen. Alleen voor het affectieve gebied is er vergelijkingsmateriaal voor handen: de gehanteerde depressievragenlijst is bij verschillende steekproeven afgenomen door Van

Rooijen (1979, 1986a, 1986b). De gemiddelde depressiescore van de onderzochte groep docenten kan, gezien de scores van de andere steekproeven, als redelijk hoog gekenmerkt worden; dit betekent dat zij relatief meer depressieve gevoelens ervaren dan de personen uit de vergelijkbare groepen. Een nadere verklaring hiervoor is niet gevonden.

Wat betreft vraagstelling 1b is wederom een indeling gemaakt naar de verschillende docentenkenmerken. Er zijn geen significante verschillen geconstateerd in het ervaren van de symptomen van machteloosheid bij een indeling naar sexe, vakgebied of taakomvang. Wel traden significante verschillen op bij een indeling naar leeftijd of naar leservaring: de symptomen op motivationeel en affectief gebied doen zich in mindere mate voor bij jongere, onervaren docenten en in hogere mate bij oudere, ervaren docenten. Met andere woorden jongere, onervaren docenten hebben minder last van demotivatatieverschijnselen en gevoelens van depressie dan oudere, ervaren docenten. Voor de andere symptomen van machteloosheid is eenzelfde trend te onderscheiden: jongere, onervaren docenten hebben minder frequent last van gedachten van machteloosheid en een hogere zelfwaarderingsscore dan oudere, ervaren docenten.

Bij de indeling naar leeftijd is het echter opvallend dat de oudste groep docenten (van 56 jaar en ouder) voor alle symptomen een gunstiger score vertoont dan de op één na oudste groep (van 46 tot en met 55 jaar). Een dergelijk resultaat is ook beschreven door Van Ginkel (1987) in zijn onderzoek naar demotivatatie en door het OTO (1988) bij een beschrijving van de taakbelasting van docenten. Een verklaring zou kunnen zijn dat deze oudste groep docenten een 'select gezelschap' vormt: docenten die in hoge mate last hebben van machteloosheid zijn in deze leeftijdsgroep niet vertegenwoordigd aangezien zij het onderwijs hebben verlaten. Van Ginkel (1987) hanteert in dit verband het begrip "survival of the fittest".

Vraagstelling 1c betreft de samenhang tussen de symptomen van machteloosheid. Het antwoord op deze vraagstelling luidt: er bestaan duidelijke, inzichtelijke samenhangen tussen de vier symptomen. Met name de symptomen op cognitief, motivationeel en affectief gebied hangen nauw met elkaar samen: een hogere frequentie van gedachten van machteloosheid gaat samen met een hogere demotivatatie en meer depressieve gevoelens. De samenhang tussen deze drie symptomen en het gebied van de zelfwaardering is minder sterk maar wel naar verwachting: een lagere zelfwaardering gaat samen met meer last van de andere symptomen van machteloosheid.

### *Stressreacties*

Wat betreft de stressreacties zijn de volgende resultaten van belang voor de beantwoording van vraagstelling 1. De gemiddelde scores op de drie stressreactieschalen, vage psychische klachten, psychosomatische klachten en arbeidssatisfactie, moeten met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden, aangezien ook hier geen vergelijking mogelijk is met andere beroepsgroepen. De frequentie van vage psychische klachten en psychosomatische klachten is -gezien de schaaluitkomsten- niet erg hoog.

Docenten hebben gemiddeld meer last van vage psychische klachten dan van psychosomatische klachten. De score voor arbeidssatisfactie is niet extreem laag of hoog en is vergelijkbaar met de resultaten van Prick (1983).

Ook voor deze variabelen treden geen significante verschillen op naar aanleiding van een indeling naar sexe, vakgebied of taakomvang. Wel is er sprake van significante verschillen bij een indeling naar leeftijd of leservaring: oudere, ervaren docenten hebben meer frequent last van de vage psychische klachten en psychosomatische klachten en zijn minder tevreden dan jongere, onervaren docenten. Evenals bij machteloosheid moet hierbij de kanttekening worden geplaatst dat de oudste groep docenten (van 56 jaar en ouder) afwijkt van deze toename in stressreacties: zij hebben steeds een lagere score dan de op één na oudste groep (met andere woorden minder last van deze stressreacties). De eerder beschreven verklaring bij machteloosheid lijkt ook aanmerkelijk voor deze resultaten.

Het feit dat er slechts enkele significante verschillen optreden naar aanleiding van een indeling naar de genoemde persoonskenmerken komt overeen met hetgeen in hoofdstuk 1, na bespreking van het onderzoek naar problemen van docenten, is vastgesteld: persoonskenmerken vertonen slechts een geringe samenhang met verschillen in problemen.

Het derde deel van vraagstelling 1 betreft de samenhangen tussen de stressreactievariabelen onderling. Er is een sterke samenhang tussen de stressreacties onderling: een hoge frequentie van vage psychische klachten gaat samen met een hoge frequentie van psychosomatische klachten en een lage arbeidssatisfactie.

Eén conclusie die op basis van de resultaten met betrekking tot vraagstelling 1 kan worden getrokken is dat verschillen in persoonskenmerken weinig relevant zijn voor de verklaring van verschillen in symptomen van machteloosheid en stress. Alleen leeftijd en ervaring leiden tot verschillen: oudere, meer ervaren docenten ervaren in hun beroep minder controle over de oorzaken voor het ontstaan van probleemsituaties en hebben meer last van symptomen van machteloosheid en stress dan jongere, onervaren docenten.

Deze conclusie komt overeen met de constatering die in hoofdstuk 1 is gedaan op grond van het daar besproken onderzoek: indelingen naar min of meer objectieve persoonskenmerken bieden onvoldoende verklaring voor het optreden van verschillen in stress en aanverwante verschijnselen. Psychologische variabelen vormen wellicht een beter aanknopingspunt.

### **10.2.2 Vraagstelling 2**

Vraagstelling 2 vormt de kernvraagstelling van het onderzoek: Op welke wijze hangen causale attributies, machteloosheid en stress bij docenten met elkaar samen? De algemene voorspelling, gebaseerd op het cognitief verklaringsmodel voor aangeleerde

machteloosheid (Abramson et al., 1978), luidt dat naarmate docenten geneigd zijn meer toe te schrijven aan stabiele, globale en oncontroleerbare oorzaken zij meer last zullen hebben van uitingen van machteloosheid en stress. Bovendien zullen docenten die geneigd zijn meer toe te schrijven aan interne oorzaken een lagere zelfwaardering hebben dan docenten die toeschrijven aan externe oorzaken.

De resultaten zoals beschreven in hoofdstuk 9 zijn van belang voor de beantwoording van deze vraagstelling. De correlaties tussen de causale dimensies en de symptomen van machteloosheid zijn weliswaar laag maar conform de voorspelling: een neiging tot toeschrijven aan stabiele, globale of oncontroleerbare oorzaken gaat samen met meer last hebben van gedachten van machteloosheid, meer demotivatie en meer depressieve gevoelens. Daarnaast blijkt dat de samenhang tussen de dimensie intern-extern en zelfwaardering een andere richting heeft: naarmate docenten geneigd zijn meer toe te schrijven aan externe oorzaken hebben zij een lagere zelfwaardering; deze samenhang is overigens vrij zwak. De zelfwaarderingsscore blijkt ook samen te hangen met de dimensie controleerbaar-oncontroleerbaar: de neiging tot toeschrijving aan oncontroleerbare oorzaken gaat samen met een lagere zelfwaardering.

De samenhangen tussen de oorzaken en de symptomen van machteloosheid zijn in het algemeen nog zwakker dan de samenhangen voor de dimensies. Wel is er een verband tussen het toeschrijven aan docentoorzaken en zelfwaardering dat het onverwachte verband tussen de dimensie intern-extern en zelfwaardering onderstreept. Overigens heeft onderzoek naar de relatie tussen zelfwaardering en het toeschrijven aan interne dan wel externe oorzaken eerder inconsistente resultaten opgeleverd. Brewin (1982, 1984) en Shaver en Drown (1986) suggereren dat dit het gevolg is van een verwarring van twee betekenissen van de dimensie, namelijk 'causale verantwoordelijkheid' en 'schuld'. In geval van toeschrijven aan interne oorzaken wordt indirect ook een onderscheid gemaakt naar deze twee categorieën, waarbij uiteraard de categorie 'schuld' tot negatieve gevolgen leidt in tegenstelling tot de categorie 'causale verantwoordelijkheid'. De in hoofdstuk 9 gegeven verklaring dat juist docenten die meer aan zichzelf toeschrijven (meer intern, meer aan docentoorzaken) een hogere zelfwaardering hebben omdat zij zichzelf zien als 'veroorzaker' van zowel succes als falen, sluit aan bij het idee van causale verantwoordelijkheid. Den Hertog (1990) vindt een vergelijkbaar resultaat en geeft als mogelijke verklaring dat docenten met een hogere zelfwaardering het ontstaan van een moeilijke situatie meer aan zichzelf toeschrijven omdat zij hierdoor meer controle over de situatie ervaren, zonder dat dit hoeft te leiden tot een aantasting van de zelfwaardering. Hij merkt echter ook op dat de oorspronkelijk veronderstelde samenhang is gebaseerd op onderzoek waarbij werd uitgegaan van causale attributies voor 'positieve' en 'negatieve' uitkomsten. In dit onderzoek is niet helemaal duidelijk in hoeverre docenten de geschetste situaties als 'negatief' ervaren.

De samenhang tussen de dimensies en de stressreacties is gering maar wel inzichtelijk. Naarmate docenten meer toeschrijven aan externe, oncontroleerbare oorzaken ervaren zij een lagere arbeidssatisfactie. Naarmate docenten meer toeschrijven aan stabiele oorzaken hebben zij meer last van vage psychische klachten en een lagere

arbeidssatisfactie. Naarmate docenten meer globaal toeschrijven hebben zij meer last van vage psychische klachten, psychosomatische klachten en een lagere arbeidssatisfactie.

De correlaties tussen de oorzaken en de stressreacties geven zwakke samenhangen te zien tussen leerlingoorzaken, omstandigheden en de stressreacties, die lijken te wijzen op een ongunstig effect van het toeschrijven aan leerlingen en omstandigheden.

De resultaten van de multiple regressie-analyses waarin de causale-attributievevariabelen zijn opgenomen als voorspellers voor uitingen van machteloosheid en stress geven aan dat de percentages verklaarde variantie gering zijn. De causale-attributievevariabelen voldoen slechts in geringe mate als voorspellers voor het optreden van verschillen in machteloosheid en stress. Hoewel dit resultaat enigszins teleurstellend is, kan hiervoor een verklaring worden gevonden in het model. De voorspellingen in het model gaan steeds uit van de gevolgen van bepaalde combinaties van scores op de causale dimensies. Met andere woorden, de gevolgen van machteloosheid en stress treden slechts op bij bepaalde attributiepatronen. Wellicht is een lineaire-regressie-techniek niet de meest geschikte methode om dit verband zichtbaar te maken.

Bij de indeling in vier clusters, die met behulp van hiërarchische clusteranalyse in hoofdstuk 8 zijn onderscheiden, worden docenten juist op grond van een combinatie van scores op de causale dimensies bij elkaar in een cluster geplaatst. Zo ontstaan homogene clusters met verschillende attributiepatronen. Deze clusters vormen de basis van een variantieanalyse: voor de vier groepen is nagegaan in hoeverre zij verschillen wat betreft uitingen van machteloosheid en stress. Docenten in cluster 3, met een 'extern/stabiel/globaal/oncontroleerbaar' (ofwel negatief) attributiepatroon, hebben voor alle symptomen van machteloosheid en stress (met uitzondering van de psychosomatische klachten) de meest ongunstige score: zij hebben meer last van gedachten van machteloosheid, demotivatie, depressieve gevoelens, een lage zelfwaardering, vage psychische klachten en een lage arbeidssatisfactie. Dit geldt met name in vergelijking met de scores van docenten in cluster 4, met een 'intern/variabel/-globaal/controleerbaar' ofwel positief attributiepatroon. Deze docenten hebben het minst last van gedachten van machteloosheid, van demotivatie en depressieve gevoelens, hebben daarnaast de hoogste zelfwaardering, het minst last van psychosomatische en vage psychische klachten en ervaren een hogere arbeidssatisfactie. Deze resultaten wijzen in de richting van het bestaan van een 'risico-vol' attributiepatroon: een bepaalde combinatie van scores op de causale dimensies gaat samen met ongunstige scores voor de symptomen van machteloosheid en stress. Deze resultaten onderschrijven dat juist de combinatie van scores op de dimensies van belang is. Ze zijn grotendeels consistent met het cognitief verklaringsmodel voor machteloosheid (Abramson et al., 1978).

Een opvallend verschil met de voorspellingen ligt in de samenhang tussen de dimensie intern-extern (in combinatie met de overige dimensies) en uitingen van machteloosheid en stress. Het toeschrijven aan externe oorzaken blijkt ongunstiger te zijn dan het

toeschrijven aan interne oorzaken. Vanuit het verklaringsmodel was voorspeld dat er geen samenhang zou bestaan tussen deze dimensie en de symptomen op cognitief, motivationeel en affectief gebied. Wel werd er een samenhang verwacht tussen de dimensie intern-extern en zelfwaardering, toeschrijven aan interne oorzaken zou samen gaan met een lagere zelfwaardering. Uit de resultaten blijkt dat juist het toeschrijven aan externe oorzaken (in combinatie met de overige dimensies) ongunstig is voor alle gebieden van machteloosheid, inclusief het gebied van de zelfwaardering.

Dus het toeschrijven aan oorzaken buiten jezelf (die bovendien stabiel, globaal en oncontroleerbaar zijn) gaat samen met meer last hebben van machteloosheid en stress; anderzijds lijkt het toeschrijven aan oorzaken bij jezelf (die bovendien variabel, specifiek en controleerbaar zijn) gunstig: het gaat samen met minder last van symptomen van machteloosheid en stress. Overigens bleek al uit de gemiddelde score op de dimensie intern-extern dat deze responsgroep van docenten in het algemeen geneigd is toe te schrijven aan meer externe oorzaken, bijna tweederde van de docenten scoort aan de 'externe kant' van de schaal.

Eenzelfde probleem doet zich voor bij de dimensie globaal-specifiek: de gemiddelde score van de totale responsgroep duidt op een neiging tot het toeschrijven aan globale oorzaken. Toeschrijvingen aan specifieke oorzaken komen veel minder voor. Het attributiepatroon dat als positief is aangeduid (cluster 4) toont dan ook een betrekkelijk lage score voor de dimensie globaal-specifiek. Dat dit geen gevolgen heeft gehad voor de resultaten op de afhankelijke variabelen, wijst erop dat de dimensie globaal-specifiek wellicht minder belangrijk is voor de verklaring van symptomen van machteloosheid en stress.

Samenvattend geldt dat hiërarchische clusteranalyse een bruikbare techniek is gebleken voor het indelen van de docenten in min of meer homogene groepen, zodat vervolgens nagegaan kon worden in hoeverre deze groepen verschillen qua ervaren machteloosheid en stress. De resultaten van de variantieanalyses, met als basis een indeling in vier clusters van docenten met verschillende attributiepatronen, bieden ondersteuning voor het idee dat verschillen in attributiepatronen bijdragen aan verschillen in het ervaren van verschijnselen van machteloosheid en stress. Het attributiepatroon 'extern/-stabiel/globaal/oncontroleerbaar' kan als risicovol worden bestempeld. Met andere woorden, docenten die geneigd zijn toe te schrijven aan oorzaken buiten zichzelf, die blijvend zijn, van invloed op allerlei situaties en waar ze als docent denken geen greep op te kunnen krijgen, hebben grotere kans om last te krijgen van symptomen van machteloosheid en stress, zoals gedachten van machteloosheid, demotivatatie, depressieve gevoelens, een lage zelfwaardering, psychosomatische en vage psychische klachten en een lage arbeidssatisfactie. De conclusie kan dan ook zijn dat de psychologische variabele 'causale attributies' in dit onderzoek relevant blijkt te zijn voor de verklaring van verschillen in symptomen van machteloosheid en stress-klachten.

### 10.2.3 Vraagstelling 3

De derde vraagstelling is exploratief van aard en heeft betrekking op het belang van verwachtingen voor machteloosheid en stress: Wat is de invloed van (doelmatigheids)-verwachtingen op de relatie tussen causale attributies enerzijds en machteloosheid en stress anderzijds?

In onderzoek naar machteloosheid is vrij weinig aandacht besteed aan de rol van verwachtingen, terwijl het belang van dit concept wel wordt benadrukt (Peterson & Seligman, 1984). De meting van het concept zou problematisch zijn. In dit onderzoek is daarom aansluiting gezocht bij theorieën rond doelmatigheidsverwachtingen (cf. Ashton & Webb, 1986). Er is een interviewstudie opgezet om de verwachtingen van docenten ten aanzien van hun eigen handelen in kaart te brengen. Daarvoor zijn twee groepen docenten samengesteld die verschillen in hun scorepatroon op de dimensies stabiel-variabel en controleerbaar-oncontroleerbaar: een groep die gekenmerkt wordt door een stabiel/oncontroleerbaar attributiepatroon en een groep die gekenmerkt wordt door een variabel/controleerbaar attributiepatroon. Uit de analyses blijkt dat de groepen ook verschillen op de andere twee dimensies zodat de twee attributiepatronen kunnen worden benoemd als 'extern/stabiel/globaal/oncontroleerbaar' ofwel negatief en 'intern/variabel/specifiek/controleerbaar' ofwel positief. Er is een duidelijke overeenkomst met de attributiepatronen van respectievelijk cluster 3 en 4.

De twee interviewgroepen blijken significant te verschillen op alle symptomen van machteloosheid en stress (met uitzondering van de psychosomatische klachten): de groep met een negatief attributiepatroon heeft meer last van machteloosheid en stress dan de groep met een positief attributiepatroon.

Wat betreft de verschillen in verwachtingen geldt dat groep 1 significant verschilt van groep 2 in de voorspelde richting, op de volgende punten: docenten met een negatief attributiepatroon schatten de invloed van hun eigen handelen en de preventieve invloed geringer in en de beperkende invloed van andere factoren op het verloop van de situatie juist groter in dan docenten met een positief attributiepatroon. Deze resultaten ondersteunen de eerder beschreven verschillen in machteloosheid en stress tussen groepen docenten met verschillende attributiepatronen. Ze geven bovendien aanleiding te veronderstellen dat verwachtingen inderdaad samenhangen met causale attributies, machteloosheid en stress. Het 'risicovolle' of negatieve attributiepatroon hangt samen met negatieve verwachtingen omtrent de invloed van het eigen handelen, en deze negatieve verwachtingen hangen op hun beurt weer samen met machteloosheid en stress. Een meer concrete invulling van de rol van verwachtingen in dit proces kan op grond van de gegevens van dit geringe aantal docenten niet worden gemaakt; dit verdient zeker nader onderzoek.

De belangrijkste conclusie die op basis van deze resultaten kan worden geformuleerd is dat het cognitief verklaringsmodel voor aangeleerde machteloosheid van toepassing is op de problematiek van docenten: attributiepatronen spelen een rol van betekenis voor



de verklaring van verschillen in machteloosheid en stress bij docenten. Er is een negatief (of risicovol) attributiepatroon te onderscheiden dat gekenmerkt kan worden als een 'extern/stabiel/globaal/oncontroleerbaar' attributiepatroon. Een dergelijk attributiepatroon gaat samen met meer last hebben van machteloosheid en stress. De gevolgen van machteloosheid uiten zich in: gedachten van machteloosheid, demotivatie, depressieve gevoelens en een verlaagde zelfwaardering. Voor de uitingen van stress geldt dat vage psychische klachten en een verminderde arbeidssatisfactie het gevolg zijn.

### 10.3 Kanttekeningen bij het onderzoek

Eén van de belangrijkste kanttekeningen die bij het onderzoek kan worden geplaatst betreft de respons. Het uiteindelijke responspercentage van 22% is teleurstellend te noemen. Het doet ook vragen rijzen omtrent de representativiteit van de responsgroep. In hoofdstuk 4 is daarom uitgebreid aandacht besteed aan een vergelijking van de gegevens van de responsgroep met de CBS-gegevens van de totale populatie van docenten in hetzelfde schooljaar (1986/1987). Bij een vergelijking naar sexe, leeftijd en taakomvang traden geen significante verschillen op tussen de responsgroep en de populatie. Het blijft echter de vraag of de responsgroep ook op andere voor dit onderzoek relevante kenmerken vergelijkbaar is met de populatie.

Problemen met de respons worden ook door andere onderzoekers gesignaleerd (cf. Theirlynck, 1987). Ook de recente aandacht voor de invloed van responsverhogende maatregelen (Denton, Tsai & Palmer, 1988; Wilde, Gordon & Tonigan, 1988) onderstreept het probleem van de geringe deelname-bereidheid aan onderzoek bij docenten. Uit de reacties van niet-deelnemende docenten in dit onderzoek blijkt dat veel docenten "onderzoeksmoe" zijn; zij worden veelvuldig benaderd voor deelname aan onderzoek en horen vaak niets meer van de resultaten. De bereidheid om deel te nemen neemt onder andere hierdoor af. In dit onderzoek is getracht door een goede rapportage aan de docenten de deelname-bereidheid voor dit en voor toekomstig onderzoek te vergroten. Er is een algemene rapportage verzorgd in de vorm van toezending van een tijdschriftartikel waarin de belangrijkste resultaten van het onderzoek werden weergegeven (Bergen, Van Opdorp en Den Hertog, 1988). Daarnaast kregen docenten een persoonlijke rapportage toegestuurd in de vorm van hun gemiddelde scores op de vragenlijsten, afgezet tegen de gemiddelde scores van de totale responsgroep. Ook zijn er bijeenkomsten georganiseerd om de resultaten mondeling toe te lichten en ze te bediscussiëren met de docenten die hadden deelgenomen.

Voor toekomstig onderzoek is het wellicht raadzaam om ook andere onderzoeksmethodes te hanteren naast of in plaats van de vragenlijstmethode. Het onpersoonlijke karakter van de vragenlijstmethode kan daarmee doorbroken worden. De ervaringen met de interviewmethode in dit onderzoek waren in dit opzicht positief; Den Hertog (1990) voerde een 'video-onderzoek' uit (waarbij docenten en docenten-in-opleiding

situaties op video beoordeelden) en noemt deze methode een "goed bruikbaar alternatief" voor de meer gebruikelijke vragenlijstmethode. Bovendien bieden dergelijke onderzoeksopzetten ook mogelijkheden om onderzoek te combineren met bijvoorbeeld opleiding en training van docenten.

Een tweede kanttekening die bij het onderzoek kan worden geplaatst betreft de aard van de vragenlijsten. De vragenlijsten in dit onderzoek waren toegespitst op de beroepspraktijk van de docent. In de Vragenlijst Causale attributies werden de vragen gesteld aan de hand van concrete situaties die voorkomen tijdens de beroepsuitoefening van docenten. De geschetste situaties hadden betrekking op het domein van de interactie tussen docent en leerling(en). Er kan dan ook gesproken worden van een domeinspecifieke meting. De vragen in de Vragenlijst Beroepsproblemen van docenten, geconstrueerd voor de meting van symptomen van machteloosheid en stress, bestrijken een groter deel van de beroepspraktijk van de docent. Er zijn vragen opgenomen die ingaan op 'de samenwerking met collega's' (bij de meting van gedachten van machteloosheid), op 'vernieuwingen in praktijk brengen' (bij de meting van zelfwaardering) en op de volledige beroepsuitoefening (de vraagstelling bij de vage psychische klachten luidt: "Heeft u ...de onderstaande ervaringen gehad, waarvan u vermoedt dat deze met uw werk te maken hebben?"). Bij het zoeken naar samenhangen tussen deze twee vragenlijsten zou dit verschil in opzet de resultaten kunnen beïnvloeden; mogelijk zijn de betrekkelijk lage correlaties tussen causale attributies en machteloosheid en stress voor een deel hieraan toe te schrijven. Het verdient aanbeveling bij toekomstig onderzoek het 'domein' waarop de vragen betrekking hebben voor alle concepten gelijk te houden. Zo kan men kiezen voor een beperking tot het domein van de interactie tussen docent en leerling(en) ofwel voor een breder domein zoals de volledige beroepsuitoefening van de docent, maar dan voor alle metingen. Overigens is het interessant om na te gaan in hoeverre de gevonden attributiepatronen ook terug te vinden zijn in andere situatiedomeinen in de beroepsuitoefening van docenten. In probleemsituaties met collega's kunnen zich mogelijk andere causale attributies voordoen.

Een derde punt van kritiek op het uitgevoerde onderzoek betreft de methode van zelfrapportage van de docent met betrekking tot symptomen van machteloosheid en stress. Bij zelfrapportage blijft het de vraag in hoeverre de gerapporteerde mate van machteloosheid en stress overeen komt met de werkelijk ervaren machteloosheid en stress in de beroepsuitoefening. Er zou bijvoorbeeld sprake kunnen zijn van een onderschatting, mogelijk geven deze docenten niet toe dat zij in sterke mate last hebben van verschijnselen als demotivatie of psychische klachten, omdat dit zou kunnen worden opgevat als een teken van minder goed functioneren van de betreffende docent. In toekomstig onderzoek kunnen wellicht externe criteria zoals bijvoorbeeld ziekteverzuimcijfers een validering bieden voor de hier gehanteerde meetinstrumenten.

## 10.4 Implicaties voor onderzoek, opleiding en nascholing

De resultaten van dit onderzoek onderstrepen het belang van causale attributies voor de beroepsuitoefening van docenten. Causale attributies hangen samen met machteloosheid en stress. Voor toekomstig onderzoek naar het functioneren van docenten lijken causale attributies dan ook een belangrijke variabele. Alhoewel in dit onderzoek het belang van causale attributies voor gevolgen op langere termijn is aangetoond, blijft het de vraag in hoeverre causale attributies van invloed zijn op het directe handelen van docenten. Is het zo dat docenten met een risicovol attributiepatroon ook daadwerkelijk anders omgaan met een probleemsituatie dan docenten met een minder risicovol attributiepatroon? Mogelijk kan daarbij aansluiting gezocht worden in de literatuur rond "coping"-gedrag (o.a. Lazarus & Folkman, 1984): welke gevolgen heeft een attributiepatroon op de manier waarop de docent de situatie aanpakt ten einde de spanning te reduceren? Zeer waarschijnlijk leidt het negatieve attributiepatroon tot een andere aanpak dan het positieve attributiepatroon.

Den Hertog (1990) heeft de samenhang tussen causale attributies en reactiestijlen van docenten onderzocht. Het blijft echter de vraag wat er feitelijk "in de klas" gebeurt. Korevaar (1990) lijkt een bijdrage te leveren aan een antwoord op de vraag naar het gedrag van de docent met onderzoek naar de reacties van docenten in probleemsituaties met leerlingen. Zij onderzoekt de relatie tussen causale attributies en gedragsintenties van docenten, onder invloed van de variabelen "efficacy" (verwant aan doelmatigheidsverwachtingen) en ervaring.

Bovendien is het vanuit een onderwijskundig standpunt interessant om na te gaan wat de effecten zijn van verschillen in causale attributies bij docenten, via eventuele verschillen in handelen, op de leerprestaties van leerlingen. Bereiken docenten met een risicovol attributiepatroon minder goede leerprestaties bij leerlingen dan docenten met een minder risicovol attributiepatroon?

Voor de opleiding van docenten lijkt het van belang dat er aandacht besteed wordt aan causale attributies. Bij het analyseren van concreet ervaren probleemsituaties, bijvoorbeeld in stagelessen, wordt vaak de vraag gesteld "Hoe komt het dat deze situatie zo is ontstaan, welke oorzaken liggen daaraan ten grondslag?" Van belang is dat de docent in opleiding inzicht krijgt in het mechanisme van causale attributies, zodat bijvoorbeeld wordt ingezien dat het toeschrijven aan oorzaken waar weinig aan te veranderen valt kan leiden tot symptomen van machteloosheid. Overigens blijken jongere, onervaren docenten in dit onderzoek juist geneigd te zijn om meer toe te schrijven aan controleerbare oorzaken dan de oudere, ervaren docenten.

Deze laatste opmerking vormt een inleiding op de aanbeveling voor de nascholing van docenten. Docenten moeten meer inzicht krijgen in de cognities die een rol spelen in het proces van machteloosheid en stress. Dat kan bijvoorbeeld door ze te wijzen op de risico's van bepaalde attributiepatronen voor het ontwikkelen van symptomen van machteloosheid en stress en door verschillende manieren van toeschrijven tussen docenten naast elkaar te plaatsen. Wellicht is het mogelijk om via interventie de causale

attributiepatronen van docenten te beïnvloeden. In andere domeinen is reeds aangetoond dat het mogelijk is om via therapie en training ongunstige attributiepatronen te wijzigen in gunstige richting; bijvoorbeeld bij leerlingen (cf. Dweck, 1975; Krug & Hanel, 1976); bij studenten (Anderson & Jennings, 1980; Anderson, 1983; Van Overwalle, 1987), bij depressieve personen (cf. Abramson & Martin, 1981); bij personen met relatieproblemen (Fincham, 1985). Hopelijk kunnen de inzichten die door dit onderzoek zijn verworven op deze wijze een bijdrage leveren aan een goede beroepsuitoefening van docenten in het onderwijs.



# Summary

## Problems of Teachers

### An investigation into the relationship between causal attributions and symptoms of helplessness and stress

Teacher stress is a topic that receives much attention from researchers. Most of the research carried out was aimed at identifying potential sources of stress and its symptoms. Results indicate that the most important source of stress is to be found in the very heart of the teaching profession, namely in student-teacher interactions, e.g. disciplinary problems, individual differences between students, etc. Other sources of stress concern the working conditions, e.g. timetable, contacts with colleagues, contacts with school principals, salary, etc. Furthermore, it is striking that there are great differences between teachers as regards the degree of stress reported. Researchers often tried to explain these individual differences by personal characteristics such as age, gender, teaching experience. However, these characteristics do not adequately explain the differences between teachers as regards the stress experienced by them.

In this study it has been suggested that psychological factors play an important role in the build up of stress. The idea that "causal attributions" could be mediators in this process is based on the reformulated cognitive model of learned helplessness as described by Abramson, Seligman and Teasdale (1978).

This model postulates that symptoms of helplessness may occur when a person is confronted with situations beyond his control, developing an expectation of lack of control in future: "Whatever I do, I will not reach what I want". This expectation may lead to four kinds of symptoms of helplessness: in the cognitive, motivational and affective fields and in the field of self-esteem. The cognitive symptom manifests itself in negative thinking that interferes with learning the desired response; this results in thoughts such as "My actions are doomed to fail". The motivational symptom manifests itself in a decrease of activity: less initiatives are taken. The affective symptom is seen in the occurrence of depressive moods, feelings of sadness or unhappiness. The last symptom is experienced in the loss of self-esteem and self-confidence and in feelings of guilt.

According to the model causal attributions are crucial in the origin of helplessness. When confronted with situations beyond their control people ask themselves: "What are the causes of this lack of control?" The answer to this question greatly influences the development of the symptoms of helplessness. Particularly the nature of the causes is important. Three causal dimensions are distinguished: internal-external, stable-unstable and global-specific. The dimension internal-external refers to the locus of the cause: is the cause to be found close to or within the person (e.g. "my character") or is the cause to be found outside the person (e.g. "the working conditions"). The dimension stable-unstable refers to the time aspect of the cause: is the cause long-lived and recurrent (like "my ability") or more short lived and intermittent (like "bad luck"). The third dimension

global-specific, refers to the degree to which this cause influences other situations: does the cause affect all kinds of situations (like "my character") or does it only affect this specific situation (like "my lack of effort"). Recent research has pointed at a fourth important causal dimension, controllable-uncontrollable: to what extent is the cause to be controlled? It should be noted that the judgement of the causes on the four dimensions is a subjective process: it concerns the personal appraisal by the individual. The nature of the causes, as expressed on these dimensions, determines whether helplessness occurs after experienced noncontingency between acts and outcome. The relationships between causal attributions and the four symptoms of helplessness can be described as follows. Attributing lack of control over the desired outcome to internal causes leads to lowered self-esteem; attributing the same to external causes does not. Attributing the experienced noncontingency to stable, global and uncontrollable causes leads to cognitive, motivational and affective symptoms of helplessness that extend over a longer period of time and across situations. Alternatively, attributing the experienced lack of control to unstable, specific and controllable causes does not lead to long-lived, general helplessness. This cognitive explanatory model for learned helplessness seems to offer possibilities for further research into the problems of teachers.

The present investigation tries to give an answer to the following question: "Is it possible to gain insight into the individual differences in teacher stress by using the cognitive explanatory model for learned helplessness?"

The question is subdivided into three more concrete research questions.

The first question is threefold:

- a. Which patterns can be distinguished in the scores of teachers on the variables causal attributions, learned helplessness and stress?
- b. Are there differences between teachers on these variables, because of gender, age, teaching experience, subject or work load?
- c. Is there a relationship between causal attributions, symptoms of helplessness and symptoms of stress?

The second question constitutes the core of this investigation: In what way do causal attributions, helplessness and stress relate to one another in teachers?

The third question is of an exploratory character, due to the little attention that has been given so far to "expectations" in research: What is the influence of expectations of efficacy on the relationship between causal attributions on the one hand and helplessness and stress on the other hand?

One of the hypotheses was that teachers attributing problematic teaching situations to stable, global and uncontrollable causes would show more cognitive, motivational and affective symptoms of helplessness and symptoms of stress than teachers attributing them to unstable, specific and controllable causes. In addition it was supposed that the former attribution pattern would lead to more negative expectations concerning the influence of the teachers' own actions than the latter. Another hypothesis was that

teachers attributing their problems to internal (and stable, global, uncontrollable causes) would have a lower self-esteem than teachers attributing them to external causes.

The research into the above questions included a survey and an interview study. A request for participation was sent to 1805 teachers in secondary education. Approximately 400 teachers filled out two questionnaires, one concerning causal attributions and one concerning helplessness and stress, with a six week interval. The response rate was disappointingly low, about 22%. However, a comparison of the sample with the total population on several characteristics did not show significant differences. The interview was conducted with 60 teachers (of those 400 respondents). In a separate study the stability of the causal attribution questionnaire was investigated through repeated measurement with a sample of approximately 70 teachers.

The questionnaires were developed especially for this research and adapted to the teaching profession: the Questionnaire Causal Attributions, the Questionnaire Professional Problems of Teachers and the Interview on Expectations.

The Questionnaire Causal Attributions contains six descriptions of problematic teacher-student interaction situations. Each description is followed by eight questions concerning the judgement of the main cause of the situation on four dimensions (internal-external, stable-unstable, global-specific and controllable-uncontrollable). Next, 25 possible causes are presented and the respondent judges the importance of these causes for the situation described. This procedure is followed for all six descriptions; the same questions are given following each situation. For the assessment of the variables the scores are averaged over the six situations.

Seven causal attribution scales were composed: on the one hand the four dimension scales Internal-external, Stable-unstable, Global-specific and Controllable-uncontrollable (with Cronbach's alpha ranging from .62 to .68) and on the other hand the causal factors Teacher causes, Student causes and Circumstances (with Cronbach's alpha varying from .88 to .93). Repeated measurement with this questionnaire shows that the test-retest correlations range from .49 to .72 for the dimension scales and from .68 to .83 for the causal factors. These findings support the stability of the measurement.

The second questionnaire is the Questionnaire Professional Problems of Teachers, which contains questions concerning helplessness and stress in the teaching profession. There are four scales to assess helplessness with respect to the cognitive, motivational, affective area and the area of self-esteem. For the cognitive area several possible thoughts are presented (such as "It is no use making such an effort for my job"). Respondents were asked to express how frequently they had such thoughts. For the motivational area several statements were formulated (such as: "I am losing enthusiasm for my work"); each respondent stated to what degree these items were applicable. For the affective area a so called 'depression questionnaire' was used; respondents ticked 34 adjectives expressing how they felt in everyday life. Examples of euphoric adjectives are "happy", "great", "cheerful"; examples of dysphoric adjectives are "sad", "terrible" and "exhausted". A depression score is computed by counting the



number of marked dysphoric adjectives and adding the number of euphoric adjectives that were not marked. For the area of self-esteem a questionnaire was developed with 12 items representing teaching tasks (such as: "coping with individual differences"); respondents stated how strong or weak their performance was on each task and how important it seemed to them. Every answer to the first question ("weak/strong") was weighed by the answer on the second question ("importance"). In this way a score for self-esteem in the teaching profession was composed. The four scales for the measurement of helplessness are reliable, Cronbach's alpha ranges from .71 to .84. For the measurement of symptoms of teacher stress three scales were developed: the frequency of psychosomatic strains (such as "headache", "stomach-ache"), the frequency of vague psychic strains (such as, "I feel restless", "I find it hard to concentrate") and job dissatisfaction experienced (e.g. "I regret having become a teacher", "I would have another job if I had the chance"). Cronbach's alpha is also satisfying: .89, .79 and .91.

In addition to the questionnaires interviews were held with 60 of the respondents. This interview concentrated on the expectations teachers held concerning their own (teaching) behaviour: What are the goals they strive after in the classroom? What kind of approach do they choose? Do they think they are able to reach the goals they set? Do they feel that their actions are limited by external factors? The questions were based on research on teachers' sense of efficacy (Ashton & Webb, 1986) and on Heckhausen's motivation model (1980). For this study two groups of respondents were composed with different causal attribution patterns. It was predicted that these groups would also differ as regards expectations.

The results of this investigation answer the three research questions. In this summary only the most important results will be presented.

With respect to causal attributions the results indicate that teachers tend to attribute the situations presented to external and to global causes. This could mean support for the so-called "ego-defensive" tendency: teachers have a tendency to attribute failures or difficult situations to causes outside themselves. This conclusion, based on the scores of the dimension scales, is also supported by the results of the causal factor scales: teachers mostly attribute the situations to "student causes". "Teacher causes" take a second position, and "circumstances" are regarded as least important. Male and female teachers differ on the "teacher causes": female teachers tend to attribute more to themselves than male teachers. Another difference found, due to differences in teacher characteristics, is that older, more experienced teachers attribute situations more to uncontrollable causes than younger, less experienced teachers. There are no further differences found as a result of gender, age, teaching experience, subject or work load. With respect to the relations between the causal attribution variables, it is remarkable that the correlations between the causal dimension scales are rather high. There is a strong relationship particularly between the dimensions internal-external and controllable-uncontrollable. These relations correspond with other research findings

(Russell & McAuley, 1986; Anderson, 1983): it seems that the dimensions can be distinguished theoretically but not empirically.

With a hierarchical cluster analysis four more or less homogeneous groups of teachers with different causal attribution patterns were detected. According to the results predicted following the learned helplessness model, they can be characterized as follows. Cluster 1 (n=202) Neutral-Negative attribution pattern, viz. relatively external, stable, global and controllable; Cluster 2 (n=49) Neutral-Positive attribution pattern, viz. relatively external, unstable, specific and controllable; Cluster 3 (n=107) Negative attribution pattern, viz. relatively external, stable, global and uncontrollable and Cluster 4 (n=43) Positive attribution pattern, viz. relatively internal, variable, global and controllable. These groups were compared on the variables of helplessness and stress.

With regard to helplessness and stress the results indicate that there are no significant differences between teachers on the basis of gender, subject or job magnitude. A classification based on age or teaching experience results in differences in the motivational and affective areas: younger, less experienced teachers are less demotivated and less depressive than older, more experienced teachers. The same applies to the three symptoms of stress: younger, less experienced teachers suffer less from psychosomatic complaints and mental strains, and have more job satisfaction than older, more experienced teachers. However, it is quite remarkable that the oldest group of teachers (56 years and older) is less demotivated, depressed, less bothered by psychosomatic complaints and mental strains and has more job satisfaction than the group of teachers from 46 to 55 years. The explanation offered refers to the oldest group of teachers as "the survivors": by this age less strong teachers have already left the profession.

There are strong relationships between the various symptoms of helplessness; in particular the cognitive, motivational and affective areas are strongly related. A higher frequency of thoughts of helplessness coincides with a higher degree of demotivation and depression. The relationship between self-esteem and the other areas is less strong, but also as was hypothesised: lower self-esteem coincides with the other symptoms of helplessness. The symptoms of stress are also strongly related to one another: experiencing psychosomatic complaints more frequently coincides with more frequent mental strains and less job satisfaction.

The core of this investigation is constituted by the results concerning the nature of the relationship between causal attributions on the one hand and helplessness and stress on the other. The results of the correlations and the linear regression analyses show that most of the relationships hypothesised exist but that they are fairly weak. However, these analyses are not adequate. The results of the analyses of variance based on the classification of clusters with different causal attribution patterns provide a better insight. Cluster 3, the group of teachers with a Negative attribution pattern, has the most negative score on every area of helplessness and symptoms of stress (with the exception of psychosomatic complaints); in other words, teachers attributing problems to external, stable, global and uncontrollable causes experience more thoughts of

helplessness, are more demotivated, are more depressed, have a lower self-esteem and experience more mental strains and less job satisfaction than teachers with other attribution patterns. Teachers in cluster 4, with a Positive attribution pattern, are least bothered by symptoms of helplessness and stress. These results point out that there is a "risk" pattern of attributions.

The hypotheses regarding the relationship between the dimension internal-external and symptoms of helplessness and stress are not supported by the results. Attributing problems to external causes seems less favourable than attributing them to internal causes, as may be concluded for all areas of helplessness (including self-esteem) and stress.

The third research question, concerning the expectations of teachers can be answered with the results of the interview study. Two groups of teachers with different attribution patterns participated in this study: group 1 has a Negative pattern, they give external, stable, global and uncontrollable causes and group 2 has a Positive attribution pattern, they give more internal, unstable, specific and controllable causes. The two groups differ on all symptoms of helplessness and stress, with the exception of psychosomatic complaints: group 1 has more negative scores than group 2. The two groups also differ as regards the expectations: teachers with a Negative attribution pattern expect the direct and preventive influence of their actions to be less and the influence of external factors greater than teachers with a Positive attribution pattern.

The following conclusion is formulated: Causal attribution patterns are important in the explanation of differences in teachers' helplessness and stress; there is clearly a Negative attribution pattern: the tendency to attribute problems to external, stable, global and uncontrollable causes. Teachers with this attribution pattern are at risk with regard to the symptoms of helplessness and stress. They have thoughts of helplessness more frequently, they are more demotivated, feel more depressed and have a lower self-esteem; they are also bothered more frequently by psychosomatic complaints and vague mental strains and have less job satisfaction than teachers with other causal attribution patterns.

These results underline the importance of causal attributions in the teaching profession. The question remains, however, in what way these causal attributions also affect the behaviour of teachers in the classroom. Are there differences between teachers with different attribution patterns with respect to their coping behaviour in problematic classroom situations? From an educational point of view it would be interesting to investigate the possible effects of different attribution patterns on the achievements of students: Do students of teachers with a negative attribution pattern achieve less than students of teachers with more positive attribution patterns?

Furthermore, the following recommendation can be given to those involved in teachers' training: it is important to pay special attention to causal attributions and their effects. In analysing classroom situations experienced by student teachers during a period of practice the question often arises: "How did this situation occur?" In order to get an

answer to this question, teachers' trainers should have an insight into the mechanisms of causal attributions. For experienced teachers it is also important to get more information about their own attribution process. Negative attribution patterns may be changed to more positive ones, reducing helplessness and stress.



- Abramson, L.Y., & Martin, D.J. (1981). Depression and the causal inference process. In W. Ickes, J. Harvey, & R. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research, Vol 3*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Abramson, L.Y., Garber, J., & Seligman M.E.P. (1980). Learned helplessness in humans: an attributional analysis. In J. Garber, & M.E.P. Seligman (Eds.), *Human helplessness: Theory and applications*. New York: Academic Press.
- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., & Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Ames, R. (1983). Teachers' attributions for their own teaching. In J.M. Levine , & M.C. Wang (Eds.), *Teacher and Student perceptions: Implications for learning*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Anderson, C.A. (1983a). The causal structure of situations: the generation of plausible causal attributions as a function of type of event situation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 19, 185-203.
- Anderson, C.A. (1983b). Motivational and performance deficits in interpersonal settings: the effect of attributional style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1136-1147.
- Anderson, C.A., & Arnoult, L.H. (1985). Attributional models of depression, loneliness and shyness. In J.H. Harvey, & G. Weary (Eds.), *Attribution, basic issues and applications*. London: Academic Press.
- Anderson, C.A., Horowitz, L.M. & DeSales French, R. (1983). Attributional style of lonely and depressed people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(1), 127-136.
- Anderson, C.A., & Jennings, D.L. (1980). When experiences of failure promote expectations of success: the impact of attributing failure to ineffective strategies. *Journal of Personality*, 48, 393-407.
- Anderson, M.B.G., & Iwanicki, E.F. (1984). Teacher-burnout and motivation. *Educational Administration Quarterly*, 20, 109-132.
- Ashton, P.T., & Webb, R.B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 2 (84), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2).
- Bastelaer, A. van, & Beers, W. van. (1980). *Vragenlijst OrganisatieStress: Testhand-leiding deel 2. Konstruktie en normering*. Intern rapport. Nijmegen: Vakgroep Arbeids- en Organisatiepsychologie.
- Bastelaer, A. van, & Beers, W. van. (1982). *Organisatiestress en de personeelsfunct-ionaris*. *Academisch proefschrift*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Beck, A.T., Ward, C.H., Mendelson, M., Mock, I., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561-571.
- Bergen, Th.C.M. (1984). *Ervaren problemen van docenten tijdens hun beroeps-uitoefening*. In opdracht van Facultair Instituut AOLO. Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Bergen, Th., Giesbers, J. & Morsch, C. (1987). *Professionalisering van onderwijs-gegenden*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

- Bergen, Th.C.M., & Hertog, P.C. den. (1985). Attributies door docenten tijdens hun onderwijs. In: D. van Kreveld, J. von Grumbkow, & P. Stringer (Red.), *Toegepaste sociale psychologie, deel I*. Lisse: Swets & Zeitlinger (p. 83-99).
- Bergen, Th. & Kieviet, F. (1990). *Professionalisering van onderwijsgevendens. Congresbundel Onderwijs Research Dagen*. Nijmegen: ITS.
- Bergen, Th.C.M., & Opdorp, C.A.W. van. (1987). *Causale attributies, verwachtingen, geleerde machteloosheid en stress van docenten. Theoretische achtergronden en onderzoeksopzet*. (Deelrapport 1. KU Nijmegen).
- Bergen, Th.C.M., & Opdorp, C.A.W. van. (1989). Probleemsituaties in het onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 66 (9), 327-340.
- Bergen, Th.C.M., Opdorp, C.A.W. van, & Hertog, P.C. den. (1988). De tevreden docent? *School*, 5, 27-49.
- Bongers, M. (1987). *Wie heeft het gedaan? Hoe is het zo gekomen? Docenten en hun causale attributies in problematische situaties*. Doctoraalscriptie. Nijmegen: Katholieke Universiteit: Vakgroep Sociale Psychologie.
- Bout, J. van den, Cohen, L., Groen, P., & Kramer, H. (1987). Depression and Attributional Cognitions for Hypothetical and Stressful Events in Mental Health Center Patients. *Cognitive Therapy and Research*, 11(6), 625-634.
- Brekelmans, M. (1989). *Interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas*. Dissertatie. Utrecht: Uitgeverij W.C.C.
- Brewin, C.R. (1982). Adaptive aspects of self-blame in coping with accidental injury. In C. Antaki & C.R. Brewin (Eds.), *Attributions and Psychological change*. London: Academic Press.
- Brewin, C.R. (1984). Attributions for industrial accidents: their relationships to rehabilitation outcome. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 2, 156-164.
- CBS. (1988). *Statistieken voor het onderwijs en wetenschappen. CBS-Mededelingen no. 7887*.
- Christenson, S., Ysseldyke, J.E., Wang, J.J., & Algozzine, B. (1983). Teachers' attributions for problems that result in referral for psycho-educational evaluation. *Journal of Educational Research*, 76, 174-180.
- Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Cooper, H.M., & Burger, J.M. (1980). How teachers explain students' academic performance: a categorisation of free response academic attributions. *American Educational Research Journal*, 17, 95-109.
- Creton, H., & Wubbels, Th. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Utrecht: W.C.C.
- Denton, J.J., Tsai, C.Y., & Palmer, D. (1988). *Influence of various incentives on mail survey responses*. Paper presented at the AERA-Annual Meeting in New Orleans.
- Depue, R.A., & Monroe, S.M. (1978). Learned helplessness in the perspective of the depressive disorders: Conceptual and definitional issues. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 3-20.
- Dweck, C.S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 674-685.
- Elig, T.W., & Frieze, I.H. (1974). A multi-dimensional coding scheme of causal attribution in social and academic situations. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 1, 94-96.
- Emans, B. (1985). *Interviewen. Theorie, techniek en training*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Everitt, B. (1980). *Cluster Analysis (sec. edition)*. New York: Wiley & Sons.

- Fincham, F. D. (1985). Attributions in close relationships. In J.H. Harvey, & G. Weary (Eds.), *Attribution, basic issues and applications*. London: Academic Press.
- Fletcher, B.C., & Payne, R.L. (1982). Levels of reported stressors and strains amongst schoolteachers: Some UK data. *Educational Review*, 34, 267-278.
- Foxworth, M.D., Karnes, F.A., & Leonard, R.L. (1984). The factorial validity of the Teacher Occupational Stress Factor Questionnaire for the teacher of the gifted. *Educational and Psychological Measurement*, 4, 527-532.
- Frieze, I., & Snyder, H.N. (1980). Children's belief about the causes of success and failure in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 72, 186-196.
- Gerris, J.R.M. (1982). Onderzoeksplan 1982-1983. Intern rapport Facultair Instituut AOLO. Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Ginkel, A.J.H. van. (1987). *Demotivatie bij leraren. Onderwijskundige studies*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Gmelch, W.H., & Swent, B. (1984). Management team stressors and their impact on administrators' health. *Journal of Educational Administration*, 22, 192-205.
- Gorrell, J.J., Bregman, N.J., McAllister, H.A. & Lipscomb, T.J. (1985). An Analysis of Perceived Stress in Elementary and Secondary Student Teachers and Fulltime Teachers. *Journal of Experimental Education*, 4, 11-14.
- Greevenbroek, A. van. (1985). Doelmatigheidsbeleving van docenten. *Pedagogisch Tijdschrift*, 10 (5), 246-250.
- Greevenbroek, A. van. (1986). Doelmatigheidsbeleving van leraren en schoolleiders basisschool: enkele resultaten van een secundaire analyse. *Pedagogisch Tijdschrift*, 11(4), 220-227.
- Guskey, T.R. (1982). Differences in teachers' perceptions of personal control. *Contemporary Educational Psychology*, 7, 70-80.
- Guttman, J. (1982). Pupils', teachers' and parents' causal attributions for problem behaviour at school. *Journal of Educational Research*, 76, 14-21.
- Halpin, G., Harris, K., & Halpin, G. (1985). Teacher stress as related to locus of control, sex, and age. *Journal of Experimental Education*, 52, 136-140.
- Hamers, P., & Dongen, D. van. (1989). Hoe hard werken leraren ? De tijdsbesteding van leraren in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 66, 193-206.
- Hammen, C., & DeMayo, R. (1982). Cognitive correlates of teacher stress and depressive symptoms: implications for attributional models of depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 91, 96-101.
- Harvey, J.H., & Weary, G. (1984). Current issues in attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 35, 427-459.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer Verlag.
- Heider, F. (1958.). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hertog, P.C. den. (1990). *Persoonlijkheidskenmerken en causale attributies*. Dissertatie. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Hertog, P.C. den, & Bergen, Th.C.M. (1984). *Causale attributies door docenten*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Facultair Instituut AOLO.
- Hertog, P.C. den, Bergen, Th.C.M., & Opdorp, C.A.W. van. (1987). Verschillen tussen docenten bij de causale beoordeling van interactie situaties. In J. Giesbers, Th. Bergen, & C. Morsch (Red.), *Professionalisering van leerkrachten*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hertog, P.C. den, Opdorp, C.A.W. van, Vreuls, L.M., & Bergen, Th.C.M. (1986). De ontwikkeling en evaluatie van een categorieënsysteem voor het indelen van



- causale attributies van docenten. In W.J. van der Linden, & J.M. Wijnstra (Red.), *Ontwikkelingen in de methodologie van het onderwijsonderzoek*, ORD 1986. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hiroto, D.S. (1974). Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology*, 102, 187-193.
- Imants, J., & Vriens, M. (1988). Het meten van doelmatigheidsbeleving van leerkrachten in het basisonderwijs. *Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs*, 4, 206-219.
- Kelley, H.H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist*, 28, 107-128.
- Kelley, H.H., & Michela, J.L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.
- Kimmel, D.C. (1974). *Adulthood and aging. An interdisciplinary, developmental view*. New York: Wiley.
- Klein, D.C., & Seligman, M.E.P. (1976). Reversal of performance deficits in learned helplessness and depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 85, 11-26.
- Knoers, A.M.P. (1986a). De onderwijsgevenden. In J.A. van Kemenade, N.A.J. Lagerweij, J.M.G. Leune, & J.M.M. Ritzen: *Onderwijs bestel en beleid 1, Onderwijs in hoofdlijnen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Knoers, A.M.P. (1986b). De relatie tussen didactische vernieuwingen en het opleiden van leraren. *Pedagogisch Tijdschrift*, 6, 391-398.
- Korevaar, A.G. (1990). *Differences in reaction-intentions by novice and expert teachers in problematic situations. A research design*. Internal publication. Department of education. Nijmegen.
- Kristensen, D.M. (1988) *Lerarenopleidingen agrarisch onderwijs in Nederland. Deelverslag 2: Recente ontwikkelingen; onderzoek naar kwaliteiten van docenten*. Wageningen: Vakgroep Agrarische Onderwijskunde.
- Krug, S., & Hanel, J. (1976). Motivänderungen: Erprobung einer theoriegeleiteten Trainingsprogramms. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 8, 274-287.
- Kyriacou, C., & Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 61-64.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29, 299-306.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978a). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978b). A Model of Teacher Stress. *Educational Studies*, 4(1), 1-6.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21, 89-96.
- Laughlin, A. (1984). Teacher stress in an Australian setting: The role of biographical mediators. *Educational Studies*, 10, 7-22.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lefebvre, R.C., & Sandfort, S.L. (1985). A Multi-model Questionnaire for Stress. *Journal of Human Stress*, summer, 69-75.
- Litt, M.D., & Turk, D.C. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research*, 78, 178-185.
- Lubin, B. (1965). Adjective checklists for the measurement of depression. *Archives of General Psychiatry*, 12, 57-62.

- Maanen, J. van. (1977). *Organizational careers: some new perspectives*. London: Wiley.
- Maslach, Ch., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Medway, F.J. (1979). Causal attributions for school-related problems: teacher perceptions and teacher feedback. *Journal of Educational Psychology*, 71, 809-819.
- Meerling (1981). *Methoden en technieken van psychologisch onderzoek*. Meppel: Boom.
- Monson, T.C., & Snyder, M. (1977). Actors, observers and the attribution process. Toward a reconceptualization. *Journal of experimental social psychology*, 13, 89-111.
- Moracco, J., Danford, D., & D'Arienzo, R.V. (1982). The factorial validity of the teacher occupational stress factor questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 42, 275-283.
- Mykletun, R.J. (1984). Teacher stress: Perceived and objective sources and quality of life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 28, 17-45.
- Needle, R.H., Griffin, T., & Svendsen, R. (1981). Occupational stress, coping and health problems of teachers. *The Journal of School Health*, 51, 175-181.
- Norusis, M.J. (1985). *SPSS-X advanced statistics guide*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- O & W (1990). *Het leraarschap en de lerarenopleidingen*. Directie Voorzieningen. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Opdorp, C.A.W. van, & Bergen, Th.C.M. (1989). *Stress en geleerde machteloosheid bij docenten. Constructie en resultaten van de vragenlijst beroepsproblemen van docenten*. Nijmegen: Facultair Instituut AOLO.
- Opdorp, C.A.W. van, & Fisser-Rulof, C.H.W. (1990) *Causale attributies en verwachtingen van docenten in problematische onderwijsituaties*. Paper in de ORDbundel Professionalisering van Onderwijsgeveenden. Nijmegen: ITS.
- Opdorp, C.A.W. van, Hertog, P.C. den, Vreuls, L.M., & Bergen, Th.C.M. (1990). Teachers' causal attributions in problematic situations. In C. Clark, J. Lowyck, & R. Halkes (Eds.), *Teacher thinking and professional action*. Lisse: Swets & Zeitlinger
- OTO, (1988). *Eindverslag van het Onderzoek Taak en Organisatie*. Tilburg: IVA.
- Overmier, J.B., & Seligman, M.E.P. (1967). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance learning. *Journal of Comparative and Psychological Psychology*, 63, 28-33.
- Overwalle, Frank. van (1987). *Causes of success and failure of freshmen at university: an attributional approach*. Brussel: Vrije Universiteit.
- Peters. V.A.M. (1985). *Docenten en hun probleemsituaties*. (Dissertatie). Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (1984). Causal explanation as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.
- Pettegrew, L.S., & Wolf, G.E. (1982). Validating measures of teacher stress. *American Educational Research Journal*, 19, 373-396.
- Pratt, J. (1978). Perceived stress among teachers: The effects of age and background of children taught. *Educational Review*, 30, 3-14.

- Prick, L.G.M. (1983). *Het beroep van leraar. Satisfactie en crises in de leraars-loopbaan*. Dissertatie. Amsterdam: VU-Uitgeverij.
- Rogers, D. (1979). *The adult years. An introduction to aging*. Englewood Cliffs.
- Rohrkemper, M.M., & Brophy, J.E. (1983). Teachers' thinking about problem students. In J.M. Levine, & M.C. Wang (Eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rooijen, L. van (1977). *Enige gegevens over de VROPSOM-lijsten voor de bepaling van depressieve gevoelens. (Onderzoeksmemorandum RM-PS 77-01)* Amsterdam: Vrije Universiteit Vakgroep Sociale Psychologie.
- Rooijen, L. van (1979). Widow's bereavement: Stress and depression after 1 1/2 years. In I.G. Sarason, & C.D. Spielberger (Eds.), *Stress and anxiety* (vol. 6). Washington DC: Hemisphere.
- Rooijen, L. van. (1986a). Advanced student's adaptation to college. *Higher education*, 15, 197-209.
- Rooijen, L. van. (1986b). Depressiegevoelens bij de gewone bevolking. *Gezondheid en Samenleving*, 7 (2), 115-124.
- Russell, D. (1982). The causal dimension scale; a measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1137-1145.
- Russell, D., & McAuley, E. (1986). Causal attributions, causal dimensions and affective reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1174-1185.
- Schaufeli, W.B. (1988a) *Unemployment and psychological health: an investigation among Dutch professionals*. Dissertatie, Groningen.
- Schaufeli, W.B. (1988b). Perceiving the causes of unemployment: an evaluation of the causal dimensions scale in a real life situation. *Journal of personality and social psychology*, 54, 347-356.
- Seligman, M.E.P. (1974). Depression and learned helplessness. In R.J. Friedman, & M.M. Katz (Eds), *The psychology of depression: Contemporary theory and research*. Washington: V.H. Winston.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Seligman, M.E.P., & Maier, S.F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1-9.
- Seligman, M., Abramson, L.Y., Semmel, A, & Baeyer, C. von (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88 (3), 242-247.
- Shaver, K.G., & Drown, D. (1986). On causality, responsibility and self-blame: A theoretical note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 692-702.
- Spss Inc. (1986). *SPSS-X User's Guide*. (Second edition). New York: McGraw-Hill.
- Sutton, R.I. (1984). Job stress among primary and secondary schoolteachers. *Work and Occupations*, 11, 7-28.
- Sweeney, P.D., Anderson, K., & Bailey, S. (1986). Attributional style in depression: A meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 974-991.
- Tellenback, S., Brenner, S., & Lofgren, H. (1983). Teacher stress: Exploratory model building. *Journal of Occupational psychology*, 56, 19-33.
- Theirlynck, H. (1987). Onderzoekers zijn bezorgd over teruglopende medewerking van scholen. *Didaktief*, 6, 6-11.
- Veenman, S.A.M. (1982). Problemen van beginnende leraren: uitkomsten van een literatuur recherche. *Pedagogische Studiën*, 59, 458-470.

- Velthoven, R. (1987). *Stress bij docenten*. Doctoraalscriptie. Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Vernberg, E.M., & Medway, F.J. (1981). Teacher and parent causal perceptions of school problems. *American Educational Research Journal*, 18, 29-37.
- Weary Bradley, G. (1978). Self-serving biases in the attribution process: a re-examination of the fact or fiction question. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 56-71.
- Weiner, B. (1972a). *Theories of motivation*. Chicago: Markham.
- Weiner, B. (1972b). Attribution theory, achievement motivation and the educational process. *Review of Educational Research*, 42, 203-215.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. New York: Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(3-25),
- Weiner, B. (1980a). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: an analysis of judgement of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 186-200.
- Weiner, B. (1980b). *Human motivation*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Weiner, (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology*, 75, 530-543.
- Weiner, B. (1985). "Spontaneous" Causal Thinking. *Psychological Bulletin*, 97 (1), 74-84.
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R.M. (1972). Perceiving the causes of success and failure. In D.E. Kanouse, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, S. Valins, E.E. Jones, & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behaviour*. Morristown NJ: General Learning Press.
- WRR (1986). *Basisvorming in het onderwijs. Rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Wubbels, Th., Bergen, Th. & Korthagen, F.A. (1990). *VELON jaarboek. Recent onderzoek over onderwijs en opleiding*. Utrecht: W.C.C.



# Bijlagen



## Bijlage 1 Vragenlijst Causale Attributies

In deze bijlage zijn alle antwoordpercentages op itemniveau opgenomen. Met behulp van lijnen is aangegeven waar in de vragenlijst een nieuwe bladzijde begint. De cursief gedrukte tekst is niet in de oorspronkelijke vragenlijst opgenomen.

---

### Situatie A

Wilt u onderstaande beschrijving zorgvuldig doorlezen. Neem de tijd om u goed in te leven. Stelt u zich voor dat u zelf de docent bent in de volgende situatie:

In één van mijn klassen zit een leerlinge, die ik nogal druk vind.

Het lijkt wel of ze de laatste tijd steeds drukker wordt. Ik zie haar voortdurend met haar buurvrouw praten, die daar graag op in gaat. Dit stoort mij bij het lesgeven.

Vorige week heb ik haar na de les bij mij geroepen en met haar gepraat. Ik heb haar duidelijk gemaakt, dat dat geklets echt afgelopen moet zijn. Ze beloofde beter haar best te zullen gaan doen.

Tijdens de rapportvergadering die deze week gehouden is, heb ik ook met mijn collega's over haar gesproken. Het was hen niet zo opgevallen dat ze de laatste tijd zo druk is. Haar mentor vertelde ons wel, dat bij het meisje thuis problemen zijn, maar er werd verder niet op in gegaan.

Vandaag geef ik les in deze klas. Het meisje is weer erg druk. Ik geef haar wat extra aandacht om haar bij de les te betrekken, maar dat lukt me niet. Net als ik een moeilijke opdracht aan het uitleggen ben, praat ze weer met haar buurvrouw.

**Ik zeg haar nu eindelijk eens op te letten, maar even later zie ik haar weer praten.**

---

### Dimensievragenlijst Situatie A:

Deze gebeurtenis wordt natuurlijk veroorzaakt door verschillende oorzaken. Wat is volgens u de belangrijkste oorzaak voor het ontstaan van deze gebeurtenis.

**De belangrijkste oorzaak is.....**  
.....

De volgende vragen hebben uitsluitend betrekking op de door u opgeschreven oorzaak.

	score	1	2	3	4	5	
1. Deze oorzaak ligt bij mijzelf	11.2	16.3	15.8	19.4	37.4		ligt buiten mijzelf
2. Deze oorzaak is altijd aanwezig	19.1	28.4	34.7	13.0	4.9		is slechts zelden aanwezig
3. Deze oorzaak is belangrijk voor allerlei gebeurtenissen	44.4	31.3	9.7	6.8	7.8		is belangrijk voor alleen dit soort gebeurtenissen
4. Deze oorzaak kan ik beïnvloeden	23.5	24.2	21.8	20.8	9.7		kan ik nite beïnvloeden



5. Deze oorzaak kan steeds veranderen	18.3	22.2	29.3	17.8	12.4	blijft steeds hetzelfde
6. Deze oorzaak beïnvloedt alleen deze gebeurtenis	4.1	3.6	10.0	27.4	54.9	beïnvloedt allerlei andere gebeurtenissen
7. Op deze oorzaak kan ik geen greep krijgen	8.0	22.8	24.2	27.4	17.7	kan ik wel greep krijgen
8. Deze oorzaak heeft niets met mijzelf te maken	24.3	19.4	24.0	19.9	12.4	heeft vooral met mijzelf te maken

---

*Oorzakenvragenlijst Situatie A:*

Hieronder staat een selectie van mogelijke oorzaken die kunnen verklaren waarom de bovenstaande gebeurtenis zich voordeed. Wilt u bij elke oorzaak aangeven hoe belangrijk deze volgens u is voor het ontstaan van deze gebeurtenis.

Deze oorzaak is	onbelang- rijk	tamelijk belangrijk	zeer belangrijk
	1	2	3
1 Voorzieningen op school	71.6	21.8	6.6
2 Mijn eigen capaciteiten	16.1	52.8	31.1
3 Het gedrag van deze leerling	3.4	24.5	72.1
4 Mijn aanpak in deze situatie	3.1	35.5	61.4
5 Het karakter van deze leerling	4.1	33.9	62.0
6 De houding van de schoolleiders	59.1	32.0	8.9
7 Mijn eigen karakter	10.4	49.4	40.2
8 De opvattingen van deze leerling	14.2	39.8	46.0
9 Kenmerken van mijn vak	52.4	34.4	13.2
10 Toevallige omstandigheden	41.1	40.3	18.6
11 De samenwerking op school	60.4	26.6	13.0
12 De motivatie van deze leerling	7.0	36.1	57.0
13 De capaciteiten van deze leerling	32.5	45.3	22.2
14 Mijn functioneren als docent	7.0	44.3	48.7
15 De interesse van deze leerling	10.1	38.8	51.1
16 Het onderwijsbeleid in Nederland	72.5	18.6	8.9
17 De houding van mijn collega's	55.4	33.7	10.8
18 De relatie met mijn leerlingen	7.2	40.1	52.6
19 De grootte van de klassen	21.9	39.4	38.7
20 De houding van de overige leerlingen	23.9	55.2	21.0
21 Persoonlijke problemen van deze leerling	7.5	20.7	71.9
22 De relatie met mijn collega's	65.2	29.0	5.8
23 Mijn eigen motivatie	18.8	46.2	35.1
24 De situatie thuis van deze leerling	6.3	22.4	71.4
25 Mijn eigen opvattingen	20.9	46.4	32.7

---

### *Situatievragenlijst Situatie A:*

De volgende vragen hebben betrekking op de situatie.

	<i>score</i>	<i>%</i>	
1. Deze situatie is voor mij...	1	0.5	niet herkenbaar
	2	5.8	nauwelijks herkenbaar
	3	14.9	enigszins herkenbaar
	4	57.1	herkenbaar
	5	21.8	erg herkenbaar
2. Als deze situatie zich voordoet is dat voor mij...	1	10.1	niet problematisch
	2	18.7	nauwelijks problematisch
	3	39.6	enigszins problematisch
	4	27.1	problematisch
	5	4.6	erg problematisch
3. Een dergelijke situatie komt bij mij....	1	1.0	nooit voor
	2	13.5	bijna nooit voor
	3	58.9	niet zo vaak voor
	4	25.2	vaak voor
	5	1.4	erg vaak voor
4. Als deze situatie zich voordoet besteed ik daaraan...	1	0.2	geen aandacht
	2	2.9	nauwelijks aandacht
	3	40.1	enige aandacht
	4	43.0	vrij veel aandacht
	5	13.7	veel aandacht
5. Ik vind deze situatie...	1	5.8	niet moeilijk
	2	17.7	nauwelijks moeilijk
	3	38.8	enigszins moeilijk
	4	30.2	moeilijk
	5	4.8	erg moeilijk
6. Ik vind deze situatie...	1	5.8	niet ernstig
	2	15.1	nauwelijks ernstig
	3	35.7	enigszins ernstig
	4	37.9	ernstig
	5	5.5	heel ernstig
7. Deze situatie tot een bevredigende oplossing brengen lukt mij...	1	1.2	niet
	2	10.6	waarschijnlijk niet
	3	45.8	misschien niet/misschien wel
	4	35.5	waarschijnlijk wel
	5	7.0	wel
8. Ik kan mij in deze situatie...	1	1.7	slecht inleven
	2	1.9	tamelijk slecht inleven
	3	19.9	redelijk inleven
	4	41.5	tamelijk goed inleven
	5	35.0	goed inleven

---

## Situatie B

Wilt u onderstaande beschrijving zorgvuldig doorlezen. Neem de tijd om u goed in te leven. Stelt u zich voor dat u zelf de docent bent in de volgende situatie:

's Maandags geef ik het eerste uur les in een klas uit de bovenbouw.

Het is over het algemeen een rustige maar ook wat trage klas, die moeilijk enthousiast te krijgen is.

In de sectie is afgesproken om eind deze week in de parallel klassen een proefwerk te geven over het hoofdstuk waar we nu mee bezig zijn. Zelf loop ik in deze klas wat achter op mijn collega's en ik moet er vaart achter zetten om de stof nog af te krijgen. Ik heb daarom afgelopen donderdag aan de leerlingen het laatste deel van het hoofdstuk als huiswerk opgegeven en ze uitdrukkelijk gevraagd de bijbehorende opgaven te maken.

Het is nu maandagochtend en ik wil het huiswerk gaan bespreken.

Ik geef verschillende leerlingen een beurt. De één na de ander blijkt de opgaven niet gemaakt te hebben. Ik zeg dat als er zo gewerkt wordt, het niets wordt met het proefwerk deze week. Enkele leerlingen reageren met de opmerking dat ze ook nog andere dingen te doen hebben.

---

### Dimensievragenlijst Situatie B:

Deze gebeurtenis wordt natuurlijk veroorzaakt door verschillende oorzaken. Wat is volgens u de belangrijkste oorzaak voor het ontstaan van deze gebeurtenis.

De belangrijkste oorzaak is.....

De volgende vragen hebben uitsluitend betrekking op de door u opgeschreven oorzaak.

	score	1	2	3	4	5	
1. Deze oorzaak ligt bij mijzelf	13.4	16.5	23.4	18.2	28.5		ligt buiten mijzelf
2. Deze oorzaak is altijd aanwezig	19.9	30.7	28.5	12.7	8.2		is slechts zelden aanwezig
3. Deze oorzaak is belangrijk voor allerlei gebeurtenissen	34.4	31.0	13.6	9.5	11.5		is belangrijk voor alleen dit soort gebeurtenissen
4. Deze oorzaak kan ik beïnvloeden	30.2	26.9	19.9	17.3	5.8		kan ik niet beïnvloeden
5. Deze oorzaak kan steeds veranderen	12.8	28.1	26.6	24.9	17.6		blijft steeds hetzelfde
6. Deze oorzaak beïnvloedt alleen deze gebeurtenis	6.0	9.1	11.7	32.1	41.1		beïnvloedt allerlei andere gebeurtenissen
7. Op deze oorzaak kan ik geen greep krijgen	8.9	23.9	21.1	26.8	19.4		kan ik wel greep krijgen

8. Deze oorzaak heeft niets met mijzelf te maken	17.9	18.7	30.9	20.6	12.0	heeft vooral met mijzelf te maken
--------------------------------------------------	------	------	------	------	------	-----------------------------------

---

### Oorzakenvragenlijst Situatie B:

Hieronder staat een selectie van mogelijke oorzaken die kunnen verklaren waarom de bovenstaande gebeurtenis zich voordoed. Wilt u bij elke oorzaak aangeven hoe belangrijk deze volgens u is voor het ontstaan van deze gebeurtenis.

Deze oorzaak is	onbelang- rijk 1	tamelijk belangrijk 2	zeer belangrijk 3
1 Voorzieningen op school	79.9	16.5	3.6
2 Mijn eigen capaciteiten	25.4	50.5	24.2
3 Het gedrag van deze leerlingen	7.5	35.3	57.2
4 Mijn aanpak in deze situatie	5.3	45.9	48.8
5 Het karakter van deze leerlingen	11.2	40.2	48.6
6 De houding van de schoolleiders	62.4	23.7	13.9
7 Mijn eigen karakter	21.2	51.6	27.2
8 De opvattingen van deze leerlingen	5.5	31.5	63.0
9 Kenmerken van mijn vak	39.2	38.8	22.0
10 Toevallige omstandigheden	47.5	40.8	11.7
11 De samenwerking op school	50.8	29.1	20.0
12 De motivatie van deze leerlingen	2.4	19.9	77.8
13 De capaciteiten van deze leerlingen	23.7	45.2	31.1
14 Mijn functioneren als docent	11.3	52.5	36.2
15 De interesse van deze leerlingen	4.1	30.7	65.2
16 Het onderwijsbeleid in Nederland	65.5	20.4	15.1
17 De houding van mijn collega's	49.4	35.6	15.0
18 De relatie met mijn leerlingen	9.8	49.2	41.1
19 De grootte van de klassen	36.3	36.3	27.4
20 De houding van de overige leerlingen	23.3	45.9	30.8
21 Persoonlijke problemen van deze leerlingen	46.1	40.8	13.1
22 De relatie met mijn collega's	65.2	24.6	10.3
23 Mijn eigen motivatie	19.9	45.5	34.7
24 De situatie thuis van deze leerlingen	34.9	46.2	18.9
25 Mijn eigen opvattingen	22.2	47.1	30.6

---

### Situatievragenlijst Situatie B:

De volgende vragen hebben betrekking op de situatie.

	score	%	
1. Deze situatie is voor mij...	1	5.3	niet herkenbaar
	2	9.3	nauwelijks herkenbaar
	3	19.1	enigszins herkenbaar
	4	50.8	herkenbaar
	5	15.5	erg herkenbaar

2. Als deze situatie zich voordoet is dat voor mij...	1	7.7	niet problematisch
	2	23.4	nauwelijks problematisch
	3	37.6	enigszins problematisch
	4	26.1	problematisch
	5	5.3	erg problematisch
3. Een dergelijke situatie komt bij mij...	1	6.5	nooit voor
	2	21.3	bijna nooit voor
	3	46.7	niet zo vaak voor
	4	23.7	vaak voor
	5	1.9	erg vaak voor
4. Als deze situatie zich voordoet besteed ik daaraan...	1	1.2	geen aandacht
	2	6.3	nauwelijks aandacht
	3	40.4	enige aandacht
	4	38.0	vrij veel aandacht
	5	14.2	veel aandacht
5. Ik vind deze situatie...	1	12.6	niet moeilijk
	2	22.4	nauwelijks moeilijk
	3	36.0	enigszins moeilijk
	4	23.6	moeilijk
	5	5.3	erg moeilijk
6. Ik vind deze situatie...	1	3.8	niet ernstig
	2	14.8	nauwelijks ernstig
	3	35.1	enigszins ernstig
	4	37.2	ernstig
	5	9.1	heel ernstig
7. Deze situatie tot een bevredigende oplossing brengen lukt mij...	1	2.9	niet
	2	18.1	waarschijnlijk niet
	3	33.4	misschien niet/misschien wel
	4	34.8	waarschijnlijk wel
	5	10.7	wel
8. Ik kan mij in deze situatie...	1	2.6	slecht inleven
	2	4.5	tamelijk slecht inleven
	3	24.6	redelijk inleven
	4	35.9	tamelijk goed inleven
	5	32.3	goed inleven

### *Situatie C*

Wilt u onderstaande beschrijving zorgvuldig door lezen. Neem de tijd om u goed in te leven. Stelt u zich voor dat u zelf de docent bent in de volgende situatie:

Ik geef les aan een grote scholengemeenschap. Bij ons op school is het regel dat docenten bij toerbeurt in de pauzes surveilleren. Een klus die niet altijd even leuk is.

In de laatste lerarenvergadering is nog eens extra benadrukt, dat iedereen die surveilleert erop moet letten dat de leerlingen niet zo'n troep in de aula achterlaten. Niet alle docenten letten hier namelijk even strikt op.

Vandaag is het weer mijn beurt om te surveilleren. Ik loop in de aula rond en praat met een paar leerlingen. Verderop staat een groepje mij onbekende

leerlingen. Eén van hen gooit een bekertje op de grond, maar omdat ik stond te praten ben ik er niet zeker van wie dat deed.

**Ik ga naar de leerling toe, die ik ervan verdenk en vraag hem het bekertje in de prullenbak te gooien. Hij antwoordt: "Waarom, ik heb dat bekertje toch niet op de grond gegoooid".**

---

*Dimensievragenlijst Situatie C:*

Deze gebeurtenis wordt natuurlijk veroorzaakt door verschillende oorzaken. Wat is volgens u de belangrijkste oorzaak voor het ontstaan van deze gebeurtenis.

**De belangrijkste oorzaak is.....**

De volgende vragen hebben uitsluitend betrekking op de door u opgeschreven oorzaak.

	<i>score</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
1. Deze oorzaak ligt bij mijzelf	13.4	8.4	11.3	14.9	52.0		ligt buiten mijzelf
2. Deze oorzaak is altijd aanwezig	42.2	27.3	19.2	6.0	5.3		is slechts zelden aanwezig
3. Deze oorzaak is belangrijk voor allerlei gebeurtenissen	52.9	23.3	10.3	6.0	7.5		is belangrijk voor alleen dit soort gebeurtenissen
4. Deze oorzaak kan ik beïnvloeden	21.6	21.6	18.0	19.4	19.4		kan ik niet beïnvloeden
5. Deze oorzaak kan steeds veranderen	10.6	13.5	27.5	21.3	27.1		blijft steeds hetzelfde
6. Deze oorzaak beïnvloedt alleen deze gebeurtenis	7.4	6.2	8.2	22.5	55.6		beïnvloedt allerlei andere gebeurtenissen
7. Op deze oorzaak kan ik geen greep krijgen	20.9	25.2	18.9	21.3	13.7		kan ik wel greep krijgen
8. Deze oorzaak heeft niets met mijzelf te maken	40.1	21.2	17.3	9.1	12.3		heeft vooral met mijzelf te maken

---

### Oorzakenvragenlijst situatie C:

Hieronder staat een selectie van mogelijke oorzaken die kunnen verklaren waarom de bovenstaande gebeurtenis zich voordoet. Wilt u bij elke oorzaak aangeven hoe belangrijk deze volgens u is voor het ontstaan van deze gebeurtenis.

Deze oorzaak is	onbelang- rijk 1	tamelijk belangrijk 2	zeer belangrijk 3
1 Voorzieningen op school	26.2	42.3	31.5
2 Mijn eigen capaciteiten	43.6	41.4	14.9
3 Het gedrag van deze leerling	7.7	26.6	65.7
4 Mijn aanpak in deze situatie	9.6	38.9	51.4
5 Het karakter van deze leerling	6.5	42.2	51.3
6 De houding van de schoolleiders	18.0	33.9	48.1
7 Mijn eigen karakter	26.6	44.8	28.5
8 De opvattingen van deze leerling	6.7	32.0	61.3
9 Kenmerken van mijn vak	97.3	1.7	1.0
10 Toevallige omstandigheden	44.1	39.0	16.9
11 De samenwerking op school	26.3	34.8	38.9
12 De motivatie van deze leerling	36.8	33.4	29.8
13 De capaciteiten van deze leerling	88.2	10.1	1.7
14 Mijn functioneren als docent	36.3	44.7	19.0
15 De interesse van deze leerling	57.1	29.6	13.3
16 Het onderwijsbeleid in Nederland	71.5	13.4	15.1
17 De houding van mijn collega's	17.1	38.7	44.2
18 De relatie met mijn leerlingen	28.4	34.1	37.5
19 De grootte van de klassen	79.0	14.9	6.0
20 De houding van de overige leerlingen	11.5	37.4	51.1
21 Persoonlijke problemen van deze leerling	55.7	35.7	8.7
22 De relatie met mijn collega's	64.0	24.5	11.5
23 Mijn eigen motivatie	37.4	37.2	25.4
24 De situatie thuis van deze leerling	48.4	35.8	15.7
25 Mijn eigen opvattingen	25.2	41.3	33.4

### Situatievragenlijst situatie C:

De volgende vragen hebben betrekking op de situatie.

	score	%	
1. Deze situatie is voor mij...	1	1.4	niet herkenbaar
	2	7.9	nauwelijks herkenbaar
	3	13.4	enigszins herkenbaar
	4	46.0	herkenbaar
	5	31.2	erg herkenbaar
2. Als deze situatie zich voordoet is dat voor mij...	1	21.3	niet problematisch
	2	30.9	nauwelijks problematisch
	3	28.5	enigszins problematisch
	4	13.7	problematisch
	5	5.5	erg problematisch

3. Een dergelijke situatie komt bij mij...	1	1.4	nooit voor
	2	25.2	bijna nooit voor
	3	51.9	niet zo vaak voor
	4	17.8	vaak voor
	5	3.6	erg vaak voor
4. Als deze situatie zich voordoet besteed ik daaraan...	1	1.7	geen aandacht
	2	19.7	nauwelijks aandacht
	3	47.5	enige aandacht
	4	24.7	vrij veel aandacht
	5	6.5	veel aandacht
5. Ik vind deze situatie...	1	15.4	niet moeilijk
	2	33.7	nauwelijks moeilijk
	3	29.6	enigszins moeilijk
	4	16.1	moeilijk
	5	5.1	erg moeilijk
6. Ik vind deze situatie...	1	13.3	niet ernstig
	2	23.9	nauwelijks ernstig
	3	33.5	enigszins ernstig
	4	21.7	ernstig
	5	7.7	heel ernstig
7. Deze situatie tot een bevredigende oplossing brengen lukt mij...	1	2.4	niet
	2	7.7	waarschijnlijk niet
	3	21.6	misschien niet/misschien wel
	4	48.7	waarschijnlijk wel
	5	19.7	wel
8. Ik kan mij in deze situatie...	1	1.4	slecht inleven
	2	3.1	tamelijk slecht inleven
	3	21.6	redelijk inleven
	4	27.6	tamelijk goed inleven
	5	46.2	goed inleven

---

#### *Situatie D:*

Wilt u onderstaande beschrijving zorgvuldig doorlezen. Neem de tijd om u goed in te leven. Stelt u zich voor dat u zelf de docent bent in de volgende situatie:

In één van de brugklassen waaraan ik les geef, zitten 29 leerlingen. Het is een drukke klas. Twee leerlingen uit deze klas hebben moeite om mee te komen. Ze kunnen het tempo niet volgen. Ik heb al geprobeerd om ze via extra huiswerk bij te werken, maar dat heeft geen duidelijk resultaat opgeleverd.

Ik ben in deze klas met een moeilijk onderwerp bezig. De twee leerlingen kunnen het niet zo goed volgen. Hoewel ik het onderwerp op verschillende manieren heb uitgelegd, heb ik niet de indruk dat ze er veel van begrijpen.

Ik ben nu met de laatste tien minuten van de les bezig. Ik besluit de klas aan het werk te zetten en ga naar de twee leerlingen toe om ze het onderwerp nog eens uit te leggen. Terwijl ik met ze bezig ben, wordt de rest van de klas steeds onrustiger, waardoor het me moeite kost om me op deze twee leerlingen te concentreren. Als ik ze vraag of ze het nu begrijpen beweert de één van wel, en zegt de ander: "Ach laat maar zitten, ik begrijp er toch niets van".

---



### *Dimensievragenlijst situatie D:*

Deze gebeurtenis wordt natuurlijk veroorzaakt door verschillende oorzaken. Wat is volgens u de belangrijkste oorzaak voor het ontstaan van deze gebeurtenis.

De belangrijkste oorzaak is.....

De volgende vragen hebben uitsluitend betrekking op de door u opgeschreven oorzaak.

	<i>score</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
1. Deze oorzaak ligt bij mijzelf	12.4	13.1	12.1	18.8	43.6		ligt buiten mijzelf
2. Deze oorzaak is altijd aanwezig	27.4	28.1	22.8	13.7	7.9		is slechts zelden aanwezig
3. Deze oorzaak is belangrijk voor allerlei gebeurtenissen	45.0	26.1	12.9	7.7	8.4		is belangrijk voor alleen dit soort gebeurtenissen
4. Deze oorzaak kan ik beïnvloeden	24.6	18.4	13.8	21.2	22.0		kan ik niet beïnvloeden
5. Deze oorzaak kan steeds veranderen	8.9	14.9	23.3	26.2	26.7		blijft steeds hetzelfde
6. Deze oorzaak beïnvloedt alleen deze gebeurtenis	3.8	5.5	9.4	30.3	51.0		beïnvloedt allerlei andere gebeurtenissen
7. Op deze oorzaak kan ik geen greep krijgen	21.2	22.7	15.3	22.4	18.4		kan ik wel greep krijgen
8. Deze oorzaak heeft niets met mijzelf te maken	31.3	24.1	19.8	12.4	12.4		heeft vooral met mijzelf te maken

---

### *Oorzakenvragenlijst Situatie D:*

Hieronder staat een selectie van mogelijke oorzaken die kunnen verklaren waarom de bovenstaande gebeurtenis zich voordoed. Wilt u bij elke oorzaak aangeven hoe belangrijk deze volgens u is voor het ontstaan van deze gebeurtenis.

	Deze oorzaak is	onbelangrijk	tamelijk belangrijk	zeer belangrijk
		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1 Voorzieningen op school		44.1	36.7	19.2
2 Mijn eigen capaciteiten		21.1	45.3	33.6
3 Het gedrag van deze twee leerlingen		30.9	46.4	22.7
4 Mijn aanpak in deze situatie		10.3	40.7	49.0
5 Het karakter van deze twee leerlingen		2.00	25.7	49.0
6 De houding van de schoolleiders		67.2	22.0	10.8
7 Mijn eigen karakter		1.93	27.8	51.7
8 De opvattingen van deze twee leerlingen		29.2	43.5	27.3
9 Kenmerken van mijn vak		38.4	40.5	21.1
10 Toevallige omstandigheden		61.6	30.9	7.4
11 De samenwerking op school		65.6	27.4	7.0

12	De motivatie van deze twee leerlingen	12.0	40.2	47.8
13	De capaciteiten van deze twee leerlingen	6.5	22.8	70.7
14	Mijn functioneren als docent	13.6	45.9	40.4
15	De interesse van deze twee leerlingen	8.9	41.7	49.4
16	Het onderwijsbeleid in Nederland	38.0	25.6	36.4
17	De houding van mijn collega's	70.2	23.6	6.3
18	De relatie met mijn leerlingen	14.4	46.7	39.0
19	De grootte van de klassen	6.2	23.0	70.7
20	De houding van de overige leerlingen	7.4	40.0	52.6
21	Persoonlijke problemen van deze twee leerlingen	31.7	45.5	22.8
22	De relatie met mijn collega's	80.6	16.3	3.1
23	Mijn eigen motivatie	18.2	46.8	35.0
24	De situatie thuis van deze twee leerlingen	40.4	46.2	13.5
25	Mijn eigen opvattingen	29.5	46.3	24.2

---

*Situatievragenlijst Situatie D:*

De volgende vragen hebben betrekking op de situatie.

	score	%	
1. Deze situatie is voor mij...	1	1.7	niet herkenbaar
	2	9.3	nauwelijks herkenbaar
	3	20.6	enigszins herkenbaar
	4	51.9	herkenbaar
	5	16.5	erg herkenbaar
2. Als deze situatie zich voordoet is dat voor mij...	1	6.9	niet problematisch
	2	20.6	nauwelijks problematisch
	3	43.3	enigszins problematisch
	4	24.4	problematisch
	5	4.8	erg problematisch
3. Een dergelijke situatie komt bij mij....	1	3.6	nooit voor
	2	22.2	bijna nooit voor
	3	53.1	niet zo vaak voor
	4	19.4	vaak voor
	5	1.7	erg vaak voor
4. Als deze situatie zich voordoet besteed ik daaraan...	1	0.2	geen aandacht
	2	4.3	nauwelijks aandacht
	3	34.8	enige aandacht
	4	48.1	vrij veel aandacht
	5	12.6	veel aandacht
5. Ik vind deze situatie...	1	8.4	niet moeilijk
	2	22.7	nauwelijks moeilijk
	3	37.8	enigszins moeilijk
	4	25.8	moeilijk
	5	5.3	erg moeilijk
6. Ik vind deze situatie...	1	5.0	niet ernstig
	2	16.0	nauwelijks ernstig
	3	36.5	enigszins ernstig
	4	34.8	ernstig
	5	7.6	heel ernstig

7. Deze situatie tot een bevredigende oplossing brengen lukt mij...	1	3.3	niet
	2	17.0	waarschijnlijk niet
	3	36.8	misschien niet/misschien wel
	4	34.0	waarschijnlijk wel
	5	8.9	wel
8. Ik kan mij in deze situatie...	1	1.4	slecht inleven
	2	3.8	tamelijk slecht inleven
	3	23.7	redelijk inleven
	4	36.5	tamelijk goed inleven
	5	34.5	goed inleven

#### *Situatie E:*

Wilt u onderstaande beschrijving zorgvuldig doorlezen. Neem de tijd om u goed in te leven. Stelt u zich voor dat u zelf de docent bent in de volgende situatie:

Op donderdagmiddag geef ik les in 4 Havo. Het is een klas met verschillende instromers en zittenblijvers. Vanmiddag heb ik deze klas het laatste uur. Ik weet dat ze vandaag het uur voor mijn les een pittig proefwerk krijgen. Het lijkt me dan ook niet zo verstandig nieuwe stof te behandelen. Ik ben daarom van plan om de leerlingen in groepen aan een aantal opdrachten te laten werken.

De leerlingen komen drukpratend het lokaal binnen. Als ik ze eindelijk stil heb, vertel ik wat ik vanmiddag van plan ben te gaan doen.

Ik deel de klas in groepen in en geef ze de opdrachten. Een paar groepen beginnen meteen enthousiast, maar er zijn twee groepen die niet aan het werk gaan. Ik ga naar een groep toe en vraag ze nu ook te beginnen, maar ze zeggen dat de opdrachten hen echt niet kunnen interesseren.

#### *Dimensievragenlijst Situatie E:*

Deze gebeurtenis wordt natuurlijk veroorzaakt door verschillende oorzaken. Wat is volgens u de belangrijkste oorzaak voor het ontstaan van deze gebeurtenis.

De belangrijkste oorzaak is.....

De volgende vragen hebben uitsluitend betrekking op de door u opgeschreven oorzaak.

	score	1	2	3	4	5	
1. Deze oorzaak ligt bij mijzelf	9.7	11.1	16.4	18.1	44.7		ligt buiten mijzelf
2. Deze oorzaak is altijd aanwezig	20.6	24.2	29.3	17.7	8.2		is slechts zelden aanwezig
3. Deze oorzaak is belangrijk voor allerlei gebeurtenissen	43.3	26.9	12.1	9.0	8.7		is belangrijk voor alleen dit soort gebeurtenissen
4. Deze oorzaak kan ik beïnvloeden	21.0	25.5	23.1	19.8	10.6		kan ik niet beïnvloeden

5.	Deze oorzaak kan steeds veranderen	12.4	17.8	32.2	21.7	15.9	blijft steeds hetzelfde
6.	Deze oorzaak beïnvloedt alleen deze gebeurtenis	7.0	8.0	13.1	28.9	43.0	beïnvloedt allerlei andere gebeurtenissen
7.	Op deze oorzaak kan ik geen greep krijgen	11.1	21.0	21.7	30.9	15.2	kan ik wel greep krijgen
8.	Deze oorzaak heeft niets met mijzelf te maken	23.7	28.3	25.7	13.6	8.7	heeft vooral met mijzelf te maken

---

#### *Oorzakenvragenlijst Situatie E:*

Hieronder staat een selectie van mogelijke oorzaken die kunnen verklaren waarom de bovenstaande gebeurtenis zich voordeed. Wilt u bij elke oorzaak aangeven hoe belangrijk deze volgens u is voor het ontstaan van deze gebeurtenis.

	Deze oorzaak is	onbelang- rijk	tamelijk belangrijk	zeer belangrijk
		1	2	3
1	Voorzieningen op school	70.0	24.0	6.1
2	Mijn eigen capaciteiten	19.3	49.2	31.6
3	Het gedrag van deze groep leerlingen	3.9	33.3	62.8
4	Mijn aanpak in deze situatie	5.8	39.9	54.3
5	Het karakter van deze groep leerlingen	7.7	35.5	56.9
6	De houding van de schoolleiders	9.8	23.2	7.0
7	Mijn eigen karakter	19.8	53.7	26.5
8	De opvattingen van deze groep leerlingen	6.3	32.7	61.0
9	Kenmerken van mijn vak	31.6	45.1	23.4
10	Toevallige omstandigheden	31.6	41.5	26.8
11	De samenwerking op school	62.7	28.9	8.4
12	De motivatie van deze groep leerlingen	2.4	23.2	74.4
13	De capaciteiten van deze groep leerlingen	21.2	50.6	0.70
14	Mijn functioneren als docent	10.4	48.7	41.0
15	De interesse van deze groep leerlingen	1.9	29.1	68.9
17	De houding van mijn collega's	70.4	23.9	5.8
18	De relatie met mijn leerlingen	6.3	44.4	49.3
19	De grootte van de klassen	22.9	34.0	43.1
20	De houding van de overige leerlingen	23.6	49.9	26.5
21	Persoonlijke problemen van deze groep leerlingen	45.8	39.0	15.2
22	De relatie met mijn collega's	80.5	16.1	3.4
23	Mijn eigen motivatie	14.0	48.2	37.8
24	De situatie thuis van deze groep leerlingen	4.0	37.3	8.7
25	Mijn eigen opvattingen	24.9	46.1	29.0

---

### *Situatievragenlijst Situatie E:*

De volgende vragen hebben betrekking op de situatie.

	<i>score</i>	<i>%</i>	
1. Deze situatie is voor mij...	1	3.6	niet herkenbaar
	2	11.1	nauwelijks herkenbaar
	3	21.4	enigszins herkenbaar
	4	49.9	herkenbaar
	5	14.0	erg herkenbaar
2. Als deze situatie zich voordoet is dat voor mij...	1	8.0	niet problematisch
	2	26.7	nauwelijks problematisch
	3	41.7	enigszins problematisch
	4	21.0	problematisch
	5	2.7	erg problematisch
3. Een dergelijke situatie komt bij mij...	1	6.5	nooit voor
	2	21.4	bijna nooit voor
	3	55.7	niet zo vaak voor
	4	15.9	vaak voor
	5	0.5	erg vaak voor
4. Als deze situatie zich voordoet besteed ik daaraan...	1	0.7	geen aandacht
	2	5.8	nauwelijks aandacht
	3	41.5	enige aandacht
	4	42.8	vrij veel aandacht
	5	9.2	veel aandacht
5. Ik vind deze situatie...	1	8.9	niet moeilijk
	2	25.2	nauwelijks moeilijk
	3	38.5	enigszins moeilijk
	4	22.6	moeilijk
	5	4.8	erg moeilijk
6. Ik vind deze situatie...	1	9.6	niet ernstig
	2	24.8	nauwelijks ernstig
	3	37.1	enigszins ernstig
	4	21.4	ernstig
	5	7.0	heel ernstig
7. Deze situatie tot een bevredigende oplossing brengen lukt mij...	1	1.9	niet
	2	8.2	waarschijnlijk niet
	3	35.6	misschien niet/misschien wel
	4	45.9	waarschijnlijk wel
	5	8.4	wel
8. Ik kan mij in deze situatie...	1	3.4	slecht inleven
	2	3.6	tamelijk slecht inleven
	3	26.9	redelijk inleven
	4	33.7	tamelijk goed inleven
	5	32.5	goed inleven

---

### *Situatie F:*

Wilt u onderstaande beschrijving zorgvuldig doorlezen. Neem de tijd om u goed in te leven. Stelt u zich voor dat u zelf de docent bent in de volgende situatie:

In één van mijn klassen zit een pientere leerling. Hij haalt voor mijn vak goede cijfers. Hij doet altijd goed mee en bij het geven van antwoorden is hij vaak nummer één. Zijn klasgenoten mogen hem echter niet zo. Ze laten hem meestal links liggen of maken flauwe grapjes over hem. Ook ik heb wel wat moeite met hem.

Na de les komt hij vaak naar me toe. Ik heb dan meestal weinig tijd voor hem, omdat ik voor de volgende les in een ander lokaal moet zijn.

Vandaag heb ik in deze klas de proefwerken teruggegeven van de vorige week. De jongen had verreweg het hoogste cijfer. Eén van de medeleerlingen maakt hierover een vervelende opmerking.

**Na de les komt de jongen naar me toe met een vraag over het proefwerk. Ik merk dat hij eigenlijk met mij over andere dingen wil praten, maar ik heb nu echt geen tijd. Mijn volgende klas wacht.**

---

**Dimensievragenlijst Situatie F:**

Deze gebeurtenis wordt natuurlijk veroorzaakt door verschillende oorzaken. Wat is volgens u de belangrijkste oorzaak voor het ontstaan van deze gebeurtenis?

**De belangrijkste oorzaak is.....**  
 .....

De volgende vragen hebben uitsluitend betrekking op de door u opgeschreven oorzaak.

	score	1	2	3	4	5	
1. Deze oorzaak ligt bij mijzelf	13.6	8.2	11.4	1	9.9	47.0	ligt buiten mijzelf
2. Deze oorzaak is altijd aanwezig	31.4	27.2	20.6	11.3	9.6		is slechts zelden aanwezig
3. Deze oorzaak is belangrijk voor allerlei gebeurtenissen	45.9	24.8	12.4	8.7	8.3		is belangrijk voor alleen dit soort gebeurtenissen
4. Deze oorzaak kan ik beïnvloeden	20.8	24.0	17.9	18.4	18.9		kan ik niet beïnvloeden
5. Deze oorzaak kan steeds veranderen	6.6	12.5	28.7	23.6	28.5		blijft steeds hetzelfde
6. Deze oorzaak beïnvloedt alleen deze gebeurtenis	4.1	5.3	9.2	28.9	52.4		beïnvloedt allerlei andere gebeurtenissen
7. Op deze oorzaak kan ik geen greep krijgen	16.0	22.8	22.3	22.0	16.9		kan ik wel greep krijgen
8. Deze oorzaak heeft niets met mijzelf te maken	31.6	26.5	15.3	13.6	13.1		heeft vooral met mijzelf te maken

---

### Oorzakenvragenlijst Situatie F:

Hieronder staat een selectie van mogelijke oorzaken die kunnen verklaren waarom de bovenstaande gebeurtenis zich voordoet. Wilt u bij elke oorzaak aangeven hoe belangrijk deze volgens u is voor het ontstaan van deze gebeurtenis.

Deze oorzaak is	onbelang- rijk 1	tamelijk belangrijk 2	zeer belangrijk 3
1 Voorzieningen op school	50.7	27.4	21.8
2 Mijn eigen capaciteiten	29.7	44.7	25.6
3 Het gedrag van deze leerling	12.5	29.2	58.3
4 Mijn aanpak in deze situatie	2.41	7.3	44.1
5 Het karakter van deze leerling	9.6	27.7	62.7
6 De houding van de schoolleiders	63.8	23.7	12.6
7 Mijn eigen karakter	17.7	48.4	33.9
8 De opvattingen van deze leerling	17.4	35.0	47.6
9 Kenmerken van mijn vak	76.3	16.9	6.8
10 Toevallige omstandigheden	51.2	35.5	13.3
11 De samenwerking op school	63.0	25.4	11.6
12 De motivatie van deze leerling	34.3	30.2	35.5
13 De capaciteiten van deze leerling	33.7	26.3	40.0
14 Mijn functioneren als docent	14.9	47.5	37.6
15 De interesse van deze leerling	28.7	36.2	35.0
16 Het onderwijsbeleid in Nederland	58.9	15.5	25.6
17 De houding van mijn kollega's	53.9	36.5	9.7
18 De relatie met mijn leerlingen	12.8	35.4	51.8
19 De grootte van de klassen	34.2	30.8	35.0
20 De houding van de overige leerlingen	15.0	24.3	60.7
21 Persoonlijke problemen van deze leerling	11.6	27.4	61.0
22 De relatie met mijn kollega's	70.8	25.8	3.4
23 Mijn eigen motivatie	2.5	39.7	37.8
24 De situatie thuis van deze leerling	26.0	42.2	31.9
25 Mijn eigen opvattingen	24.0	43.6	32.4

### Situatievragenlijst Situatie F:

De volgende vragen hebben betrekking op de situatie.

	score	%	
1. Deze situatie is voor mij...	1	3.4	niet herkenbaar
	2	12.3	nauwelijks herkenbaar
	3	20.3	enigszins herkenbaar
	4	51.7	herkenbaar
	5	12.3	erg herkenbaar
2. Als deze situatie zich voordoet is dat voor mij...	1	12.6	niet problematisch
	2	25.2	nauwelijks problematisch
	3	36.3	enigszins problematisch
	4	23.0	problematisch
	5	2.9	erg problematisch
3. Een dergelijke situatie komt bij mij	1	4.8	nooit voor
	2	26.8	bijna nooit voor
	3	54.6	niet zo vaak voor
	4	12.1	vaak voor
	5	1.7	erg vaak voor

4. Als deze situatie zich voordoet bested ik daaraan...	1	0.5	geen aandacht
	2	2.9	nauwelijks aandacht
	3	40.4	enige aandacht
	4	42.6	vrij veel aandacht
	5	13.6	veel aandacht
5. Ik vind deze situatie...	1	13.5	niet moeilijk
	2	21.2	nauwelijks moeilijk
	3	33.0	enigszins moeilijk
	4	27.7	moeilijk
	5	4.6	erg moeilijk
6. Ik vind deze situatie...	1	5.1	niet ernstig
	2	9.6	nauwelijks ernstig
	3	37.3	enigszins ernstig
	4	40.0	ernstig
	5	8.0	heel ernstig
7. Deze situatie tot een bevredigende oplossing brengen lukt mij...	1	2.4	niet
	2	14.7	waarschijnlijk niet
	3	36.0	misschien niet/misschien wel
	4	39.1	waarschijnlijk wel
	5	7.7	wel
8. Ik kan mij in deze situatie...	1	3.1	slecht inleven
	2	4.3	tamelijk slecht inleven
	3	24.2	redelijk inleven
	4	38.9	tamelijk goed inleven
	5	29.5	goed inleven

---

#### ALGEMENE GEGEVENS

(voor percentages zie hoofdstuk 4)

Geslacht: man/vrouw

Geboortjaar: 19..

Belangrijkste vak waarin u lesgeeft:.....

Aantal lesuren dat u in dit vak geeft:.....lesuren

Totale taakomvang:.....uren

Aantal jaren leservaring:.....jaar

Schooltype(n) waaraan u lesgeeft:

- ☐ mavo
- ☐ havo
- ☐ vwo
- ☐ anders, nl.

Aantal lesuren in de onderbouw:.....lesuren

Aantal lesuren in de bovenbouw:.....lesuren

**Deelname Fase 3**



U neemt deel aan fase 1 en 2 van het onderzoek. Wilt u ook deelnemen aan fase 3, het interview (april/mei 1987)?

- ☐ ja, ik ben bereid aan het interview mee te werken. Mijn telefoonnummer is .....
- ☐ nee, ik ben niet bereid aan het interview mee te werken.

### Rapportage van de resultaten

- ☐ Ik ben geïnteresseerd in een mondelinge toelichting op de resultaten.
- ☐ Ik ben geïnteresseerd in een persoonlijke schets van mijn 'scores' ten opzichte van de gemiddelde groepsscores.

---

### EVALUATIE-FORMULIER

1. Hoeveel tijd heeft u ongeveer besteed aan het invullen van de vragenlijst?  
.....minuten.
2. Heeft u de vragenlijst in één keer ingevuld, of bent u gestopt en later verder gegaan?
- 61.0 in een keer ingevuld
- 39.0 gestopt en later verder gegaan.
3. Waar heeft u de vragenlijst ingevuld?
- 91.0 thuis
- 7.3 op school
- 1.2 elders

	dat is niet zo	dat weet ik niet	dat is zo
4. Ik vind het moeilijk de vragen te beantwoorden.	52.0	10.3	37.7
5. Ik vind dat de vragenlijst teveel vragen bevat.	58.5	28.0	13.5
6. Ik vind de instructie onduidelijk.	90.6	4.3	5.0
7. Ik vind de antwoordmogelijkheden vaak niet van toepassing.	43.6	21.8	34.6
8. Bij veel vragen begrijp ik niet wat precies bedoeld wordt.	68.0	16.0	16.0

Als u opmerkingen heeft over deze vragenlijst of dit onderzoek, dan kunt u die hieronder en eventueel aan de achterzijde van dit blad opschrijven.

Wij stellen uw reactie zeer op prijs.

**Hartelijk dank voor uw medewerking!**

**Opmerkingen:**

## Bijlage 2 Vragenlijst Beroepsproblemen van Docenten

*De antwoordpercentages op itemniveau zijn in de vragenlijst aangegeven.*

### Deel A

Van de onderstaande aspecten van het beroep van docent is gebleken dat ze een goede uitoefening van het beroep kunnen verstoren en daardoor spanningen bij docenten kunnen veroorzaken. Zou u aan willen geven in welke mate dit voor u in uw werksituatie geldt. Wanneer een aspect niet aanwezig is in uw werk wilt u dan een kruisje zetten bij "geen last".

In welke mate heeft u bij de uitoefening van uw beroep last van de volgende aspecten ?

Van dit aspect heb ik...		geen last	in geringe mate last	in tamelijk sterke mate last	in sterke mate last
1.	Gebrek aan tijd voor voorbereiding van lessen.	34.3	44.6	14.2	4.5
2.	Straf moeten geven aan leerlingen.	33.4	55.0	9.0	2.5
3.	Veel lawaai in de klas.	22.1	52.3	19.6	6.0
4.	Het moeten beoordelen van leerlingen.	47.5	40.7	10.5	1.2
5.	Twijfels over de juiste invulling van lessen.	33.1	53.1	11.8	2.0
6.	De schoolleiding staat te ver af van de lespraktijk.	39.8	34.3	18.0	7.8
7.	Collega's houden zich niet aan afspraken of gemeenschappelijke beslissingen.	39.0	37.2	18.0	5.7
8.	Slecht functioneren van de schoolleiding.	45.9	33.1	11.8	9.3
9.	Brutaal gedrag van leerlingen.	29.2	51.7	13.7	5.2
10.	Een laag maatschappelijk aanzien van het beroep van docent.	64.0	25.5	8.5	2.0
11.	Het voortdurend moeten bewaken van waarden en normen.	31.9	43.2	18.6	6.3
12.	Het surveilleren tijdens de pauze.	38.7	37.2	16.1	8.0
13.	Gebrek aan interesse en motivatie van de leerlingen.	4.0	41.4	41.0	13.5
14.	Onvoldoende salaris.	46.6	31.3	16.3	5.8
15.	Te grote klassen.	9.0	27.6	36.1	27.3
16.	Slechte onderlinge verhoudingen tussen collega's.	59.0	31.3	6.0	3.7
17.	Te geringe capaciteiten van leerlingen voor het schooltype waar ze op zitten.	14.5	48.7	29.2	7.5
18.	De druk van de voortdurende verantwoordelijkheid voor de leerlingen.	33.0	45.5	16.0	5.5
19.	Gebrek aan steun van collega's.	56.7	33.7	6.5	3.0
20.	Gebrek aan steun van de schoolleiding.	48.6	31.3	15.0	5.0
21.	Gebrek aan tijd voor het bestuderen van nieuw lesmateriaal.	16.5	36.8	35.3	11.3
22.	Weinig waardering van anderen voor het goed uitoefenen van het beroep.	37.2	39.2	17.7	5.7
23.	De bezuinigingen van de overheid op het onderwijs.	7.7	23.0	39.5	29.7
24.	De school is te groot.	51.2	30.7	12.0	6.0
25.	Ongewenste reacties van leerlingen op de les.	32.6	53.6	11.8	2.0
26.	Onvoldoende kennis en vaardigheden bezitten voor een goede uitoefening van het beroep.	59.5	36.5	4.0	0.0
27.	Het moeten inspelen op allerlei verschillen tussen leerlingen.	33.0	44.8	19.9	2.3
28.	Gebrekkige samenwerking met collega's.	51.7	37.0	7.7	3.5
29.	Het spijbelen van leerlingen.	54.1	37.8	7.0	1.0

30.	Ouders die onverschillig staan ten opzichte van de opvoeding van hun kinderen.	38.6	42.1	15.5	3.8
31.	Gebrek aan tijd voor samenwerking met collega's.	30.1	43.1	21.8	5.0
32.	Lage waardering van het vak in het onderwijs.	53.4	25.6	12.8	8.3
33.	Gebrek aan mogelijkheden om deel te nemen aan de besluitvorming.	57.1	28.1	10.0	4.8
34.	Teveel uren achter elkaar lesgeven.	34.5	37.0	19.7	8.7
35.	Gebrek aan mogelijkheden voor persoonlijk contact met leerlingen.	25.3	42.9	25.8	6.0
36.	Gebrek aan steun van ouders.	40.9	44.4	12.3	2.5
37.	Verskil van mening tussen collega's met betrekking tot het onderwijs.	45.0	38.2	12.7	4.0
38.	Geen goed contact met de schoolleiding.	62.7	23.3	9.3	4.8
39.	De slechte kwaliteit van het schoolgebouw.	53.2	29.7	11.2	5.7
40.	Gebrek aan lesmateriaal en hulpmiddelen van goede kwaliteit.	42.9	35.8	15.0	6.3
41.	Ongewenste reacties van leerlingen op waarschuwingen en straf.	39.7	44.7	12.5	3.0
42.	Te weinig uitdaging in het beroep	52.0	30.0	12.0	6.0
43.	Verstoring van de les door iemand of iets van buiten het lokaal.	41.0	43.8	13.2	2.0
44.	Verskil van mening met ouders over het onderwijs aan hun kinderen.	66.7	29.7	2.7	0.7
45.	Onzekerheid over behoud van baan in de huidige omvang.	54.7	17.0	12.2	16.0
46.	Het overnemen van lessen van zieke collega's.	54.5	26.7	11.7	7.0
47.	Het herhaaldelijk moeten uitleggen van dezelfde leerstof in een klas.	35.9	40.7	19.1	4.3
48.	Beperkte mogelijkheden voor promotie en carrière.	45.4	22.6	17.5	14.5
49.	Te weinig ruimte om de inhoud van de lessen zelf te bepalen.	61.0	28.7	7.5	2.7
50.	Moeilijke klassen.	24.1	56.1	16.5	3.3
51.	In korte tijd teveel vernieuwingen in het onderwijs.	32.0	39.7	19.0	9.2
52.	Er is onvoldoende hulp voor leerlingen met leerproblemen.	24.2	39.5	28.2	8.0
53.	Vernielzuchtig gedrag van leerlingen.	27.5	49.0	16.5	7.0
54.	Gebrek aan tijd om aandacht te besteden aan individuele leerlingen.	12.0	38.6	37.8	11.5
55.	Ouders die te weinig betrokken zijn bij het onderwijs aan hun kinderen.	41.0	44.2	12.1	2.8
56.	Het beslag dat gelegd wordt door het werk op vrije tijd.	14.3	30.2	32.4	23.1
57.	Storend gedrag van leerlingen tijdens de les.	17.5	56.6	18.0	7.8
58.	Gebrek aan tijd om werk van leerlingen na te kijken.	29.5	38.7	24.7	7.0
59.	Het incompetent zijn van sommige collega's.	43.6	39.5	12.1	4.8
60.	Een ongunstig lesrooster.	55.7	29.5	10.7	4.0
61.	Administratief werk vormt een te groot deel van de totale werkzaamheden.	48.9	31.6	15.5	4.0
62.	De continue stroom van maatregelen vanuit de overheid.	21.3	37.1	25.6	16.0
63.	Grote verschillen in capaciteiten tussen leerlingen binnen een klas.	16.6	50.3	27.4	5.8
64.	Ruzie tussen leerlingen.	48.7	47.0	4.0	0.2
65.	Constant leerlingen in de gaten moeten houden om de orde te kunnen handhaven.	24.6	51.6	18.0	5.8

66.	De beschikbare tijd is onvoldoende om het werk goed te doen.	19.6	37.8	28.7	13.9
67.	Leerlingen die zich voortdurend misdragen.	44.1	39.8	12.3	3.8
68.	Gebrek aan ondersteuning bij de uitoefening van het beroep.	45.6	39.6	11.0	3.8
69.	Te weinig tijd voor verdere studie.	22.4	28.4	28.6	20.6
70.	Het afwezig zijn van goede en consequent uitgevoerde strafmaatregelen.	42.5	33.5	17.5	6.5
71.	Het niet effectief zijn van vergaderingen.	17.7	34.5	25.7	22.0

## Deel B

De volgende vragen hebben betrekking op "klachten" die kunnen optreden naar aanleiding van spanningen.

Heeft u de afgelopen maanden de onderstaande ervaringen gehad, waarvan u vermoedt dat deze met uw werk te maken hebben?

	Ik had deze ervaringen...	nooit	soms	tamelijk vaak	vaak
1.	's Avonds moeilijk in slaap kunnen komen.	39.3	47.9	8.5	4.3
2.	Moeilijk kunnen concentreren.	35.0	48.7	13.2	3.0
3.	Onrustig voelen.	18.0	50.0	23.5	8.5
4.	Vergeetachtig of verstrooid zijn.	30.3	46.9	18.3	4.5
5.	Moeite hebben zich te ontspannen.	29.2	42.7	19.2	8.7
6.	Snel geïrriteerd zijn.	14.2	58.2	22.2	5.2
7.	's Morgens moe opstaan.	26.5	46.5	18.0	9.0
8.	Slecht andere mensen kunnen verdragen in mijn omgeving.	45.2	45.2	8.2	1.2
9.	Nergens zin in hebben.	45.0	45.2	7.7	2.0
10.	's Nachts wakker worden.	48.5	34.5	10.2	6.7
11.	Het gevoel hebben dat het niet slechter kan gaan.	69.2	25.8	4.5	0.5
12.	Totaal op zijn aan het einde van een werkdag.	20.5	47.5	20.7	11.2

## Deel C

De volgende vragen hebben betrekking op uw gezondheid.

Heeft u de afgelopen maanden de onderstaande ervaringen gehad waarvan u vermoedt dat zij met uw werk te maken hebben?

	Ik had deze ervaringen...	nooit	soms	tamelijk vaak	vaak
1.	Plotselinge hartkloppingen.	74.7	22.1	2.3	1.0
2.	Een hogere hartslag dan normaal.	70.8	24.7	3.3	1.3
3.	Een van streek geraakte maag of maagpijn	65.2	27.1	5.8	2.0
4.	Vochtige, klamme handen.	74.9	19.3	3.0	2.8
5.	Duizeligheid.	70.7	23.7	3.7	1.7
6.	Hoofdpijn.	40.2	41.5	13.0	5.2
7.	Pijn in uw borst of hartstreek.	73.9	21.3	3.8	1.32
8.	Pijn in nek of schouders.	53.5	27.9	13.3	1.70
9.	Rugpijn.	52.0	30.9	10.1	1.72
10.	Geïrriteerde luchtwegen. hoesten.	49.4	36.3	9.8	1.69
11.	Droge mond of keel.	47.1	37.8	11.5	1.71

De twee onderstaande vragen hebben betrekking op uw beoordeling van het beroep in het algemeen.

1. Kunt u aangeven in welke mate u het beroep van docent een spanningsvol beroep vindt? (Omcirkel een cijfer).

1. In zeer hoge mate spanningsvol	1	9.4
2. In hoge mate spanningsvol	2	50.5
3. In enige mate spanningsvol	3	30.9
4. In geringe mate spanningsvol	4	7.7
5. Niet spanningsvol	5	1.5

2. Wilt u voor onderstaande perioden aangeven in welke mate zij spanningen opleveren? (Omcirkel steeds één cijfer; de betekenis van de cijfers vindt u in de voorgaande vraag).

score	1	2	3	4	5
a. periode tussen zomer- en herfstvakantie:	12.2	15.5	28.2	29.3	14.8
b. periode tussen herfst- en kerstvakantie:	9.3	29.3	35.7	17.7	8.0
c. periode tussen kerst- en krokusvakantie:	8.5	30.8	35.0	20.5	5.2
d. periode tussen krokus- en paasvakantie:	12.5	35.3	26.1	19.2	6.9
e. periode tussen paas- en zomervakantie:	10.7	27.6	30.4	20.9	10.5

## Deel D

Hieronder volgen een aantal uitspraken over de voldoening die u in uw werk heeft. Wilt u aangeven in hoeverre u het eens of oneens bent met deze uitspraken?

	beslist mee eens	mee eens	eens noch oneens	mee oneens	beslist mee oneens
1. Voor mij is er geen beter beroep dan dat van leraar.	6.5	18.5	31.7	27.0	16.2
2. Als leraar is het moeilijk bevrediging in het werk te vinden.	3.0	20.7	15.7	43.5	17.0
3. Voor mij zijn de voordelen van het leraarschap groter dan de nadelen.	14.1	44.5	27.1	12.3	2.0
4. Ik heb me wel eens afgevraagd of het voor mij niet beter was geweest als ik een ander beroep had gekozen.	15.7	35.2	15.5	20.2	13.2
5. Als ik alles nog eens over mocht doen, zou ik beslist weer leraar worden.	10.5	25.6	31.8	23.8	8.3
6. Wanneer ik de kans daartoe kreeg, zou ik een andere baan nemen.	8.3	24.6	27.9	27.9	11.3
7. Ik ben trots op mijn beroep.	9.6	38.5	38.0	10.8	3.0
8. Ik heb er wel eens spijt van dat ik leraar geworden ben.	3.2	30.5	17.2	34.0	15.0
9. Het leraarschap schenkt - in vergelijking met de meeste andere beroepen - zeer veel bevrediging.	3.7	20.7	38.7	29.0	7.7
10. Ik zou mijn kind nooit adviseren leraar te worden.	7.0	12.0	39.1	34.8	7.0
11. Ik ben met mijn beroep zeer tevreden.	6.3	35.3	34.3	20.1	4.0
12. Geen enkel beroep heeft zoveel positieve kanten als het leraarschap.	1.2	3.0	32.7	44.2	18.8
13. Bij tijd en wijle valt mijn werk mij erg zwaar.	21.5	53.7	13.2	10.0	1.5

14. De spanningen op school werken vaak negatief door in mijn privé-leven.	10.2	32.7	17.7	31.3	8.0
----------------------------------------------------------------------------	------	------	------	------	-----

## Deel E

Hoe beoordeelt u uzelf wat betreft uw functioneren in de volgende aspecten van uw beroep?

Op dit punt vind ik mijzelf	zwak	tamelijk zwak	niet zwak/ niet sterk	tamelijk sterk	sterk
1. Orde houden.	1.2	9.0	31.0	45.5	13.2
2. Omgaan met individuele verschillen tussens leerlingen.	0.7	10.0	40.0	45.0	4.2
3. Motiveren van leerlingen.	1.0	8.3	43.2	42.2	5.2
4. Beoordelen van prestaties van leerlingen.	0.0	1.5	31.5	56.7	10.2
5. Omgaan met individuele leerlingen met problemen.	1.0	13.0	31.5	39.5	15.0
6. Helpen van achterblijvers.	2.3	16.8	39.6	24.6	6.8
7. Beheersen van verschillende didactische vaardigheden.	0.2	9.5	47.0	35.0	8.2
8. Contacten met ouders van leerlingen.	1.7	10.0	34.5	40.5	13.2
9. Samenwerken met collega's.	0.7	4.7	37.2	49.0	8.2
10. Voorbereiden van lessen.	1.8	13.5	38.1	36.6	10.0
11. Organiseren van buitenlesactiviteiten.	11.5	24.6	22.8	27.1	14.0
12. Vernieuwingen in praktijk brengen.	5.2	18.5	42.5	29.2	4.5

Hoe belangrijk vindt u de genoemde aspecten voor een goede uitoefening van uw beroep?

Dit aspect vind ik	onbelangrijk	belangrijk	zeer belangrijk
1. Orde houden.	1.0	56.3	42.7
2. Omgaan met individuele verschillen tussen leerlingen.	3.2	67.5	29.2
3. Motiveren van leerlingen.	0.2	37.5	62.2
4. Beoordelen van prestaties van leerlingen.	4.5	68.5	27.0
5. Omgaan met individuele leerlingen met problemen	3.7	59.7	36.5
6. Helpen van achterblijvers.	3.2	70.7	26.0
7. Beheersen van verschillende didactische vaardigheden.	2.7	63.2	34.0
8. Contacten met ouders van leerlingen.	14.8	65.7	19.5
9. Samenwerken met collega's.	4.0	67.2	28.7
10. Voorbereiden van lessen	5.5	62.3	32.2
11. Organiseren van buitenlesactiviteiten.	28.9	61.8	9.3
12. Vernieuwingen in praktijk brengen.	11.9	77.5	10.6

## Deel F

Hieronder staan enkele gedachten geformuleerd die samenhangen met uw beroep.

Kunt u bij elke zin aangeven hoe vaak zo'n gedachte bij u opkomt en hoe sterk die gedachte dan is?

Indien de gedachte "nooit" bij u opkomt, hoeft u de vraag -Hoe sterk is die gedachte dan?- natuurlijk niet te beantwoorden.

		Deze gedachte heb ik:					Deze gedachte is dan:				
		nooit	zelden	soms	vaak	zeer vaak	zeer	licht	matig	sterk	zeer sterk
1.	Het lijkt wel alsof mijn lesgeven niets uithaalt bij leerlingen	9.8	27.1	51.8	10.6	0.8	9.2	26.3	36.0	25.7	2.8
2.	Een rumoerige klas stil krijgen is voor mij geen enkel probleem.	22.5	32.6	27.3	15.2	2.5	15.2	23.3	28.5	28.8	4.2
3.	Wat je ook doet, samenwerken met collega's blijft problemen geven.	29.8	31.6	24.7	10.4	3.5	17.5	32.3	22.7	19.2	8.2
4.	Het is zinloos dat ik me zo inspan voor mijn werk.	29.4	31.7	30.4	6.8	1.8	14.8	32.8	25.9	21.0	5.5
5.	Ik weet echt niet wat ik nog moet doen om leerlingen te motiveren.	23.1	28.4	39.2	8.5	0.8	11.5	27.2	29.2	28.2	3.8
6.	Ik merk dat ik sommige leerlingen als 'nummers' behandel.	44.7	25.1	24.1	5.0	1.0	19.5	34.2	29.0	14.7	2.6
7.	Door mijn inspanningen kan ik het overleg met mijn collega's verbeteren.	32.3	23.5	35.6	8.6	0.0	14.5	37.0	32.2	15.9	0.4
8.	Orde houden in een klas is toch geen eenvoudige zaak.	9.3	29.0	40.8	16.6	4.3	11.9	26.3	35.5	23.3	3.0
9.	Ik word meer afstandelijk ten opzichte van leerlingen.	23.6	19.6	35.9	17.6	3.3	11.3	30.3	33.5	20.0	4.8
10.	Al mijn inspanningen worden toch niet beloond.	22.1	31.7	34.2	8.0	4.0	12.2	29.2	30.8	21.8	6.1
11.	Wat ik ook probeer, veel leerlingen blijven toch ongemotiveerd.	10.5	25.3	42.6	20.3	1.3	7.8	26.0	33.8	29.3	3.1
12.	Door mijn lesgeven draag ik bij aan de ontplooiing van mijn leerlingen.	4.5	9.0	38.9	41.0	6.5	3.2	16.3	38.2	36.1	6.3
13.	Ik merk dat mijn werk mij emotioneel heeft gehard.	33.1	20.7	31.6	11.1	3.5	14.2	31.5	27.7	22.1	4.5
14.	Ik zie echt niet in wat ik kan doen om de samenwerking tussen collega's te verbeteren.	48.8	28.9	17.2	4.6	1.0	20.8	37.6	24.9	14.0	2.7
15.	Passiviteit bij leerlingen weet ik toch meestal te doorbreken.	13.1	19.6	45.1	20.9	1.3	5.8	27.9	43.9	19.8	2.6
16.	Door mijn lesgeven bereik ik toch maar bar weinig bij mijn leerlingen.	16.8	39.7	34.4	8.3	0.8	14.7	39.5	25.1	17.4	3.3

17.	Het kan mij niet schelen wat er van sommige leer- lingen terecht komt.	53.7	29.6	13.7	3.0	0.0	30.1	29.1	15.3	20.4	5.1
18.	Ik heb als leraar al heel wat waardevolle dingen be- reikt met mijn leerlingen.	14.0	20.6	46.4	17.5	1.5	7.0	28.1	31.6	28.1	5.3
19.	Luidruchtige leerlingen tot de orde roepen gaat mij slecht af.	26.4	36.2	28.4	7.8	1.3	11.8	34.0	26.9	23.6	3.7
20.	Ik denk dat leerlingen mij de schuld geven van som- mige problemen.	36.5	30.5	25.9	6.5	0.5	16.7	39.5	21.3	18.6	3.8

## Deel G

De volgende vragen hebben betrekking op personen waar u in uw werk mee te maken heeft.

1.	Hoe is de verstandhouding.				
	a. met de schoolleiding	zeer goed	goed	matig	slecht
	b. met uw collega's	19.9	58.2	17.6	4.3
		20.8	67.9	10.8	0.5
2.	Hoe vaak doen zich conflicten voor				
	a. met de schoolleiding	zeer vaak	vaak	af en toe	nooit
	b. met uw collega's	0.8	5.6	56.7	36.7
		0.3	4.0	59.4	36.0
3.	Wanneer er problemen op het werk zijn kunt u er dan over praten				
	a. met de schoolleiding	altijd	meestal	vaak	nooit
	b. met uw collega's	36.2	wel	niet	3.8
		33.7	42.8	17.2	0.5
4.	Wanneer u het op uw werk wat moeilijk krijgt kunt u dan rekenen op				
	a. de schoolleiding	meestal	vaak		
	b. uw collega's	altijd	wel	niet	nooit
		31.0	48.9	16.9	3.3
		25.6	60.8	11.6	2.0
5.	Voelt u zich gewaardeerd in uw werk				
	a. door de schoolleiding	altijd	meestal	vaak	nooit
	b. door uw collega's	16.9	wel	niet	3.3
		14.9	59.1	20.7	2.5
			67.6	14.9	



## Deel H

De volgende uitspraken hebben betrekking op hoe u uw werk als docent ervaart.

In hoeverre zijn de volgende uitspraken op u van toepassing?

Dit is op mij...	zeker wel van toe- passing	wel van toepassing	niet van toepassing	zeker niet van toe- passing
1. Ik probeer steeds mijn lessen uitdagend te maken voor leerlingen.	14.4	67.5	17.4	0.8
2. Ik doe mijn werk met plezier.	25.4	66.2	7.4	1.0
3. Ik heb vaak weinig energie om mijn lessen te gaan voorbereiden.	6.8	35.9	50.3	7.0
4. Ik vraag me steeds vaker af hoe lang ik het zal volhouden in dit beroep.	12.3	33.8	42.6	11.3
5. Ik zet me volledig in voor een goede samenwerking met mijn collega's.	13.1	64.6	21.9	0.5
6. Omgang met jonge mensen verschaft mij veel plezier.	37.5	55.2	6.8	0.5
7. 's Morgens heb ik vaak weinig zin om weeraan een nieuwe lesdag te beginnen.	5.3	25.3	53.3	16.2]
8. Als leraar kan ik mijn beroepsmogelijkheden voldoende ontplooiën.	7.8	43.8	39.0	9.4
9. Ik raak mijn enthousiasme voor het werk kwijt.	5.3	27.5	54.0	13.1
10. Elk jaar opnieuw dezelfde lesstof behandelen begint me te vervelen.	3.5	21.8	58.9	15.8
11. Ik ben één van de meest enthousiaste leraren op onze school.	5.4	37.5	47.0	10.0
12. Ik kan het echt niet opbrengen om mij naast mijn lesstaak nog in te spannen voor andere activiteiten op school.	6.8	19.1	54.8	19.3
13. Doordat je als leraar ieder jaar opnieuw van voren af aan begint, kun je in dit beroep niet veel bereiken.	2.8	19.1	61.6	16.6
14. Ik blijf me inspinnen om van elke les iets goeds te maken.	18.8	74.4	6.0	0.8
15. Deelname aan vergaderingen op school beperk ik tot een minimum.	10.1	25.1	51.0	13.8
16. Het werk van leraar doe ik alleen voor het salaris.	1.3	5.0	47.7	46.0

## Deel I

Hieronder vindt u woorden die verschillende soorten stemmingen en gevoelens weergeven. Kruis de woorden aan die beschrijven **Hoe u zich voelt in het algemeen**. Sommige woorden klinken misschien hetzelfde, maar het is gewenst dat u alle woorden aanstreept die uw gevoelens beschrijven.

Werk vlug en kruis alle woorden aan die beschrijven hoe u zich in het algemeen (d.w.z. meestal) voelt.

	%wel	%niet			%wel	%niet	
1	81.7	18.3	Moedeloos	18	45.4	54.6	Enthousiast
2	28.1	71.9	Gezond	19	95.0	5.0	Akelig

3	85.7	14.3	Verdrietig	20	99.7	0.3	Smartelijk
4	92.5	7.5	Gekweld	21	86.7	13.3	Vurig
5	89.0	11.0	Verlaten	22	68.7	31.3	Uitgeput
6	53.6	46.4	Fijn	23	97.0	3.0	Troosteloos
7	81.0	19.0	Alleen	24	94.5	5.5	Ellendig
8	75.9	24.1	Somber	25	57.6	42.2	Vrolijk
9	86.0	14.0	Neerslachtig	26	77.9	22.1	Saai
10	50.1	49.9	Levenslustig	27	89.2	10.8	Droefgeestig
11	89.5	10.5	Zwaarmoedig	28	28.3	71.7	Belangstellend
12	92.5	7.5	Mislukt	29	92.7	7.3	Ongewenst
13	68.7	31.3	Blij	30	99.7	0.3	Gruwelijk
14	96.2	3.8	Wanhopig	31	91.2	8.8	Kompleet
15	97.5	2.5	Gezonken	32	83.0	17.0	In de verdrukking
16	43.9	56.1	Optimistisch	33	96.0	4.0	Levenloos
17	38.8	61.2	Opgewekt	34	86.7	13.3	Heerlijk

Vropsom - m © Dr. L. van Rooijen

## EVALUATIEFORMULIER

Hoeveel tijd hebt u ongeveer besteed aan het invullen van de vragenlijst?

.....minuten.

Als u opmerkingen heeft over deze vragenlijst of over het onderzoek, dan kunt u die hieronder opschrijven.

Wij stellen uw reacties zeer op prijs.

**Hartelijk dank voor uw medewerking!**

**Opmerkingen:**



## Bijlage 3 Tabellen

**Tabel 1** Correlaties tussen de dimensievragen bij situatie A (onder de diagonaal) en bij situatie B (boven de diagonaal).

	1	2	3	4	5	6	7	8
	Intern	Stabiel	Globaal	Controle	Stabiel	Globaal	Controle	Intern
1	---	-.26**	-.05	.57**	-.26**	-.10	.54**	.75**
2	-.12*	---	.24**	-.32**	.29**	.17**	-.34**	-.21**
3	-.08	.30**	---	-.07	.00	.60**	-.14*	.08
4	.59**	-.04	-.10	---	-.32**	-.09	.63**	.56**
5	-.11	.20**	.04	-.19**	---	.05	-.29**	-.29**
6	-.17**	.23**	.48**	-.17**	.02	---	-.12*	-.10
7	.41**	-.12*	-.11	.62**	-.21**	-.12*	---	.56**
8	.75**	-.05	-.07	.52**	-.04	-.09	.45**	---

\*  $p < .01$ ; \*\*  $p < .001$ ; eenzijdige toetsing

vetgedrukt: correlaties tussen dimensievragen van één dimensie

**Tabel 2** Correlaties tussen de dimensievragen bij situatie C (onder de diagonaal) en situatie D (boven de diagonaal).

	1	2	3	4	5	6	7	8
	Intern	Stabiel	Globaal	Controle	Stabiel	Globaal	Controle	Intern
1	---	-.20**	-.03	.71**	-.40**	-.08	.55**	.78**
2	-.28**	---	.34**	-.20**	.16**	.14*	-.16**	-.18**
3	-.08	.37**	---	-.06	-.07	.54**	-.07	-.03
4	.55**	-.13*	-.04	---	-.51**	-.14*	.68**	.66**
5	-.26**	.23**	.01	-.41**	---	.10	-.41**	-.42**
6	-.24**	.33**	.61**	-.14*	.05	---	-.13*	-.06
7	.43**	-.19**	-.10	.59**	-.31**	-.12*	---	.61**
8	.79**	-.24**	-.02	.55**	-.25**	-.16**	.45**	---

\*  $p < .01$ ; \*\*  $p < .001$ ; eenzijdige toetsing

vetgedrukt: correlaties tussen dimensievragen van één dimensie

**Tabel 3** Correlaties tussen de dimensievragen bij situatie E (onder de diagonaal) en bij situatie F (boven de diagonaal).

	1	2	3	4	5	6	7	8
	Intern	Stabiel	Globaal	Controle	Stabiel	Globaal	Controle	Intern
1	---	-.09	-.01	.63**	-.26**	-.15*	.42**	.72**
2	.09	---	.40**	-.15	.20**	.30**	-.21**	-.07
3	-.04	.42**	---	-.01	.10	.56**	.08	.02
4	.58**	-.01	.02	---	-.38**	-.08	.58**	.55**
5	-.18**	.20**	.07	-.31**	---	.19**	-.26**	-.25**
6	-.09	.33**	.51**	-.07	.15*	---	-.05	-.08
7	.33**	-.12*	-.03	.52**	-.21**	-.09	---	.50**
8	.73**	.02	-.02	.52**	-.12*	-.03	.39**	---

\*  $p < .01$ ; \*\*  $p < .001$ ; eenzijdige toetsing  
vetgedrukt: correlaties tussen dimensievragen van één dimensie

**Tabel 4** Item-totaalcorrelaties voor de vier dimensieschalen intern-extern, stabiel-variabel, globaal-specifiek en controleerbaar-oncontroleerbaar (over situaties).

intern-extern		stabiel-variabel		globaal-specifiek		controleerbaar-oncontroleerbaar	
<i>item</i>	r-it	<i>item</i>	r-it	<i>item</i>	r-it	<i>item</i>	r-it
A1	.28	A2	.25	A3	.30	A4	.31
B1	.27	B2	.36	B3	.37	B4	.32
C1	.33	C2	.33	C3	.26	C4	.27
D1	.29	D2	.32	D3	.29	D4	.31
E1	.30	E2	.26	E3	.36	E4	.34
F1	.35	F2	.21	F3	.27	F4	.28
A8	.29	A5	.23	A6	.36	A7	.38
B8	.30	B5	.27	B6	.32	B7	.28
C8	.36	C5	.20	C6	.25	C7	.36
D8	.39	D5	.32	D6	.34	D7	.35
E8	.31	E5	.24	E6	.29	E7	.28
F8	.27	F5	.20	F6	.36	F7	.28

**Tabel 5** Drie factorenoplossing van een principale componentenanalyse met varimax-rotatie over de 25 oorzakenitems (na middeling over situaties) (60.0% verklaarde variantie).

item	factor 1	factor 2	factor 3
12	.838		
8	.813		
15	.813		
5	.809		
3	.753		
13	.692		
24	.629		
21	.607		
20	.587	.311	
9	.355		.352
10	.341		
14		.850	
23		.822	
4		.812	
2		.810	
18		.799	
7		.793	
25		.752	
17		.309	.789
11			.784
6			.769
16			.740
22		.358	.737
1			.650
19	.351		.577

**Tabel 6** Item-totaalcorrelaties voor de oorzaken schalen Docentoorzaken, Leerlingoorzaken en Omstandigheden (na middeling over situaties).

Docentoorzaken		Leerlingoorzaken		Omstandigheden	
item	r-it	item	r-it	item	r-it
2	.74	3	.66	1	.57
4	.72	5	.74	6	.71
7	.78	8	.76	11	.76
14	.83	12	.78	16	.57
18	.79	13	.63	17	.78
23	.83	15	.74	19	.55
25	.75	20	.61	22	.70
		21	.62		
		24	.62		

**Tabel 7** Item-totaalcorrelaties<sup>a</sup> van de cognitieschalen (frequentie; intensiteit), de demotivatie-schaal, de depressieschalen (dysforie; euforie; totaal) en de zelfwaarderingsschaal.

item nr.	fre- quentie	inten- siteit	demo- tatie	dys- forie	eu- forie	depres- sie	zelfwaar- dering
1	.58	.22	.29	.53		.47	.16
2	--	--	.63		.37	.47	.48
3	.22	.53	.37	.46		.32	.42
4	.55	.45	.52	.41		.32	.26
5	.53	.45	.29	.46		.34	.43
6	.33	.31	.49		.60	.52	.40
7	--	--	.57	.37		.33	.41
8	.42	.36	.35	.59		.50	.43
9	.43	.47	.69	.48		.43	.36
10	.54	.38	.41		.57	.48	.20
11	.60	.46	.46	.46		.43	.24
12	.13	--	.42	.46		.35	.36
13	.24	.40	.36		.60	.40	
14	.20	.21	.16	.20		.09	
15	.03	--	.28	.13		.13	
16	.62	.67	.49		.47	.45	
17	.40	.40			.55	.50	
18	.11	.23			.53	.38	
19	.31	.30		.31		.15	
20	.34	.41		.03		.00	
21					.20	.07	
22				.53		.41	
23				.26		.26	
24				.39		.26	
25					.62	.46	
26				.27		.26	
27				.50		.44	
28					.25	.23	
29				.36		.28	
30				.06		.01	
31					.21	.18	
32				.36		.33	
33				.36		.35	
34					.48	.29	

<sup>a</sup> -- betekent dat dit item is verwijderd op grond van een negatieve r-it-waarde; waar geen r-it waarde is ingevuld behoort dit itemnummer niet tot deze schaal.

**Tabel 8** Factorloadingen (hoger dan .300) voor de frequentie-items (F) en de demotivatie-items (D) bij een oplossing met 10 factoren); 60.5% verklaarde variantie.

item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
F10	.730									
F1	.718									
F16	.707									
F5	.676									
F4	.669									
F11	.639									
F17	.423					.410				
D6		.699								
D16		.675								
D2	.307	.633								
D3			.666							
D4			.660							
D9	.333	.408	.463				.334			
D7		.392	.431							
D12			.430							
F18				.746						
F15				.650						
F12				.589						
D11		.369		.403						
F19					.830					
F8					.773					
F13			-.312		.357	.354				
F6						.739				
F9						.628				
F20										
D13							.698			
D8							.664			
D10							.588			
F3							.871			
F14							.785			
D14									.777	
D11		.399		.319					.458	
D5										.771
D15		.309							-.312	.549



**Tabel 9** Item-totaalcorrelaties<sup>a</sup> van de stress-schalen vage psychische klachten, psychosomatische klachten en arbeids(dis)satisfactie.

item nr.	vage psychische klachten	psychosomatische klachten	arbeids-satisfactie
1	.55	.60	.64
2	.62	.54	.61
3	.73	.44	.60
4	.49	.39	.68
5	.70	.49	.76
6	.61	.40	.64
7	.61	.47	.44
8	.57	.47	.71
9	.62	.45	.57
10	.56	.39	.50
11	.55	.36	.79
12	.59		.47
13			.40
14			.43

<sup>a</sup> waar geen r-it waarde is ingevuld behoort dit itemnummer niet tot deze schaal.

**Tabel 10** Factorladingen (hoger dan .300) van de stressreactie-items: vage psychische klachten (VPK), psychosomatische klachten (PSK) en arbeidssatisfactie (AS) bij een drie factorenoplossing (44.0% verklaarde variantie).

Item	factor 1	factor 2	factor 3
VPK5	.745		
VPK3	.702		
VPK2	.662		
VPK8	.641		
PSK6	.605		
VPK6	.603		
VPK12	.603		
VPK7	.592		
PSK8	.588		
VPK4	.567		
VPK9	.567		
AS14	-.551		
PSK5	.503		.312
PSK9	.502		
VPK10	.499		.375
AS13	-.490		
VPK11	.485		
VPK1	.446		.437
PSK3	.384		.359
AS5		.821	
AS11		.802	
AS1		.755	

**Vervolg Tabel 10** Factorladingen (hoger dan .300) van de stressreactie-items: vage psychische klachten (VPK), psychosomatische klachten (PSK) en arbeidssatisfactie (AS) bij een drie factorenoplossing (44.0% verklaarde variantie).

Item	factor 1	factor 2	factor 3
AS8		.719	
AS4		.702	
AS6		.701	
AS9		.643	
AS3		.643	
AS2		.634	
AS7		.578	
AS10		.548	
AS12		.487	
PSK1	.382		.659
PSK2	.300		.641
PSK7			.621
PSK10			.589
PSK4			.552
PSK11			.518

**Tabel 11** Indeling van de responsgroep (N=400) naar geslacht, leservaring, leeftijd, taakomvang en vakgebied voor de analyses in hoofdstuk 8.

		N	%
<b>Geslacht</b>	man	287	75.1
	vrouw	95	24.9
<b>Leservaring</b>	0-3 jaar	28	7.0
	4-9 jaar	86	21.6
	≥10 jaar	284	71.4
<b>Leeftijd</b>	≤35 jaar	110	27.7
	36-45 jaar	167	43.1
	46-55 jaar	94	23.9
	≥56 jaar	21	5.3
<b>Taakomvang</b>	parttime ≤18 uur	64	16.3
	fulltime ≥19 uur	329	83.7
<b>Vak</b>	talen	156	39.2
	exakte vakken	94	23.6
	maatschappijvakken	96	24.1
	expressievakken	53	13.1



## Bijlage 4 Draaiboek Interview naar Verwachtingen

De vragen in een kader zijn schriftelijk aan docenten voorgelegd tijdens het interview.

### DRAAIBOEK VOOR DE INTERVIEWER

#### Algemene inleiding

De proefpersonen krijgen vier keer een situatie aangeboden, waarbij telkens dezelfde vragen gesteld worden. De meeste vragen zijn gestructureerd. Als interviewer stel je de vraag. De docent kiest zijn antwoord en geeft daarbij een toelichting. Voorzover hij/zij dat niet uit zichzelf doet, vraag je om die toelichting. In de instructie is aangegeven bij welke vragen je dat doet. Voor je naar een volgende vraag overgaat kun je eventueel het antwoord van de proefpersoon kort samenvatten. De instructie zoals je die hier aantreft is vooral bedoeld voor de eerste situatie die je aanbiedt. Omdat de vragen bij iedere situatie precies hetzelfde zijn, kan de instructie vanaf de tweede situatie waarschijnlijk korter. Dat is ook afhankelijk van de persoon. Bij de laatste situaties moet je wel opletten, dat het niet te snel gaat, dat de docent zijn antwoorden blijft toelichten. In principe wordt alles opgenomen op de band, dus je hoeft niets op te schrijven. Als je bepaalde antwoorden moet onthouden, b.v. omdat je er later op terug moet komen, kun je wel eventueel voor jezelf wat steekwoorden opschrijven.

Zorg dat je zo zit, dat je kunt zien welke antwoorden de docent aankruist.

Zorg, als je een nieuw bandje start of als je het bandje omdraait, dat de teller steeds op 0 staat. Noteer bij elke situatie, voor je vraag 5 stelt (de open vraag naar wat de docent zal doen in een bepaalde situatie) de tellerstand.

#### Instructie (voor de eerste situatie)

De eerste vragenlijst die u voor ons hebt ingevuld ging over een aantal min of meer moeilijke situaties bij het omgaan met leerlingen. De vragen hadden vooral betrekking op hoe zo'n situatie kan ontstaan. Een paar van die situaties komen nu opnieuw aan de orde. Dit keer gaat het meer om hoe zo'n situatie zich verder ontwikkelt, wat u zou doen, wat u daarvan verwacht en dergelijke. Veel vragen zijn gesloten. Dat houdt in, dat u moet kiezen uit enkele antwoordalternatieven. Omdat we erin geïnteresseerd zijn waarom u een bepaald antwoord kiest, wil ik u vragen uw antwoorden op dat soort vragen steeds toe te lichten, zoveel mogelijk erbij te vertellen, waarom u een bepaald antwoord kiest. Er zijn ook enkele open vragen. Alles wordt opgenomen op de band. De vragen staan in deze boekjes.

We zullen 4 situaties bespreken. bij elke situatie komen dezelfde vragen terug. De situatiebeschrijvingen staan op deze kaarten. Het eerste deel van de tekst is informatie vooraf. Het dikgedrukte deel is de gebeurtenis waarom het feitelijk gaat. Het is de bedoeling, dat u zich voorstelt, dat u de situatie zelf meemaakt, dat u zich zo goed mogelijk probeert in te leven. Is dit duidelijk?

-----  
*Geef de docent het boekje met de vragen bij de eerste situatie + de kaart met de eerste situatie-beschrijving.*

**Dit is de eerste situatie. Wilt u de beschrijving doorlezen?**

**Vindt u deze gebeurtenis herkenbaar?**

**Komt het wel eens voor?**

*Laat de docent zijn eerste reactie geven op de situatie. Ga kort in op wat hij/zij er wel/niet herkenbaar aan vindt. Dit inleidend gedeelte eindigt als volgt:*

**Kunt u proberen zich voor te stellen, dat u deze situatie zelf meemaakt? Dan ga ik u nu een aantal vragen voorleggen.**

*Of, als de docent kanttekeningen bij de herkenbaarheid van de situatie heeft:*

Precies zoals hier beschreven komt zoiets bij u op school (in de klas) dus eigenlijk niet voor. Kunt u zich toch proberen voor te stellen, dat u deze situatie zelf meemaakt? Dan ga ik u nu een aantal vragen voorleggen.

### **Vraag 1**

**Wilt u op de eerste bladzijde van het vragenboekje aankruisen, hoe moeilijk u deze situatie vindt? (bij de eerste situatie: Probeert u zich dus in te leven in het moment, dat u ermee wordt geconfronteerd (in de klas).**

1. Ik vind deze situatie				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
niet moeilijk	nauwelijks moeilijk	enigszins moeilijk	moeilijk	erg moeilijk

**Toelichting**

*Als de docent de situatie in enige mate moeilijk vindt (antwoord 2 t/m 5):*

Kunt u er iets meer over zeggen, welke aspecten van de situatie u moeilijk vindt?

*Als de docent de situatie niet moeilijk vindt:*

Waarom vindt u deze situatie niet moeilijk?

---

### **Vraag 2**

**In welke mate voelt u zich verantwoordelijk voor hoe deze situatie zich verder ontwikkelt? Dat is de tweede vraag in het boekje.**

2. Voor hoe deze situatie zich verder ontwikkelt, voel ik me				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
niet verant- woordelijk	nauwelijks verant- woordelijk	enigszins verant- woordelijk	verant- woordelijk	erg verant- woordelijk

**Toelichting**

Waarom voelt u zich.....(zie antwoord docent)..... verantwoordelijk?

---

### **Vraag 3**

**Hoeveel energie zou u bereid zijn eraan te besteden om dit op te lossen?**

3. Als deze situatie zich voordoet besteed ik aan pogingen om dit op te lossen

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
geen energie	nauwelijks energie	enige energie	vrij veel energie	veel energie

Toelichting

Kunt u toelichten, waarom u daar .....(zie antwoord docent).....energie aan zou besteden?

*Het is de bedoeling, dat de docent hier aangeeft hoeveel energie hij bereid is te besteden. Bij de toelichting zou kunnen blijken, dat de vraag verkeerd is opgevat, dat de docent b.v. 'nauwelijks energie' antwoordt, omdat hij denkt, dat het hem niet veel moeite zal kosten dit op te lossen. In dat geval:*

Zo is de vraag eigenlijk niet bedoeld. De bedoeling is, dat u aangeeft, hoeveel energie u bereid bent te besteden aan het oplossen van dit probleem.

#### **Vraag 4**

Verwacht u, dat u de situatie tot een bevredigende oplossing kunt brengen? Dat is de volgende vraag.

4. Deze situatie tot een bevredigende oplossing brengen lukt mij

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
niet	waarschijnlijk niet	misschien niet/ misschien wel	waarschijnlijk wel	wel

*Op eventuele vragen over wat bedoeld wordt met een bevredigende oplossing antwoorden, dat het gaat om een oplossing waar de docent zich zelf tevreden over zou voelen.*

*De docent vragen -indien nodig- hier zijn eerste indruk weer te geven. Bij de volgende vraag komt aan de orde 'hoe' hij het probleem op zal lossen.*

Wilt u bij deze vraag uw eerste indruk weergeven? Bij de volgende vraag komt aan de orde wat u zou doen.

**Ik ga u nu enkele vragen stellen over hoe u deze situatie zou aanpakken. De eerste vragen zijn open (vandaar de lege bladzijde in het boekje). Zeker bij deze vragen is het belangrijk, dat u zich zo goed mogelijk voorstelt, dat u de situatie op dit moment meemaakt en dat u vandaaruit reageert. (dit hoeft je waarschijnlijk alleen bij de eerste situatie te vertellen)**

#### **Open vraag 5**

**Wat zou u doen, als u met deze situatie geconfronteerd wordt?**

*In een aantal gevallen moet je hier doorvragen;  
Als het antwoord erg kort is of alleen gericht op het bereiken van een korte  
termijndoelstelling:  
Zou u nog meer doen?*

*Als de docent vaag aangeeft na dit lesuur nog iets te zullen ondernemen,  
doorvragen wat hij dan precies verder zou doen.*

*Als de docent niet aangeeft wat hij op het moment zelf zal doen, maar alleen praat  
over wat hij na dit lesuur zal ondernemen:  
Wat doet u op dat moment?*

*Vat eventueel nog eens samen wat de docent denkt te doen.*

---

**Open  
vraag 6A**

**Wat hoopt u (daarmee) op dat moment te bereiken?**

*Als het antwoord op vraag 6A al gegeven is bij vraag 5, kun je zelf de korte  
termijndoelstelling verwoorden.*

---

**Vraag 7A**

**Zou u bij vraag 7A in het boekje willen aangeven hoe groot  
volgens u de kans is, dat het u lukt dat te bereiken? (of: dat het u lukt  
om.....)**

7A. De kans, dat ik op dit moment bereik wat ik wil, is volgens mij				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
groot	tamelijk groot	niet groot/ niet klein	tamelijk klein	klein

*Als het antwoord groot of tamelijk groot is, ga je door met vraag 6B. Als het  
antwoord klein, tamelijk klein of niet groot/niet klein is, stel je eerst vraag 8A,  
vervolgens vraag 6B.*

---

**Open  
vraag 8A**

**De kans, dat u op dit moment bereikt, dat ..... (herhaal nog eens de  
korte termijndoelstelling-), is dus naar uw eigen idee niet (echt) groot.  
Wat verwacht u dan, dat er gebeurt?**

*Als het antwoord was 'niet groot/niet klein' vraag je na welke verwachting  
sterker is, die bij vraag 6A of die bij vraag 8A is uitgesproken.*

*Als de docent vraag 8A al beantwoord heeft door de toelichting die hij bij vraag  
7A geeft, hoef je de vraag niet te stellen, maar kun je ermee volstaan zijn  
woorden nog eens samen te vatten.*

**Open**  
**vraag 6B**

Net vroeg ik u wat u binnen dat lesuur nastreeft. Wilt u nou met uw aanpak ook nog iets anders bereiken, op wat langere termijn?

**Vraag 7b**

Wilt u nu aangeven bij vraag 7B hoe groot naar uw idee de kans is, dat het u lukt om.....(herhaal het langere termijn doel).....

7B. De kans, dat ik op langere termijn bereik wat ik wil, is volgens mij				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
groot	tamelijk groot	niet groot/ niet klein	tamelijk klein	klein

Als het antwoord groot of tamelijk groot is, ga je door met vraag 9. Als het antwoord klein, tamelijk klein of niet groot/niet klein is, stel je eerst vraag 8B, vervolgens vraag 9.

**vraag 8B**

De kans, dat u die langere termijn doelstelling bereikt is dus niet (echt) groot. Verwacht u op langere termijn wel een ander effect van uw aanpak?

Als het antwoord was 'niet groot/niet klein' vraag je na welke verwachting sterker is, die bij vraag 6B of die bij vraag 8B is uitgesproken.

Als de docent vraag 8B al beantwoord heeft door de toelichting die hij bij vraag 7B geeft, hoeft u de vraag niet te stellen, maar kun je ermee volstaan zijn woorden nog eens samen te vatten.

**Vraag 9**

Ik vat nog even samen wat u zou doen en wat u daarvan verwacht. U zou.....(antwoord vraag 5)..... Stel dat het resultaat van uw aanpak is, dat....(antwoorden op de vragen 6A/6B dan wel 8A/8B).....

9. Ik zou over het resultaat van mijn aanpak				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tevreden zijn	tamelijk tevreden zijn	niet tevreden/niet ontevreden zijn	tamelijk ontevreden zijn	ontevreden zijn

Hoe tevreden zou u zijn met dit resultaat van uw aanpak? Wilt u dat aangeven bij vraag 9?

De bedoeling is, dat je de meest waarschijnlijke verwachtingen, zowel op dit moment als op langere termijn nog eens herhaalt. Als vraag 8 niet gesteld is, is automatisch de beoogde doelstelling (vraag 6) ook de meest waarschijnlijke verwachting.



### Vraag 10

En vraag 10: Verwacht u, dat door uw aanpak deze situatie niet meer zo gauw zal voorkomen in die klas ( of bij die leerling/-leerlingen, afhankelijk van de situatie)

10. Door mijn aanpak zal zo'n situatie niet zo gauw opnieuw voor komen.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

helemaal grotendeels noch mee grotendeels helemaal  
mee eens mee eens eens/ noch mee oneens mee oneens  
mee oneens

Toelichting

Kunt u toelichten, waarom u (al dan niet) een preventief effect verwacht van uw aanpak?

---

### Vraag 11

Hoe een situatie als deze zich verder ontwikkelt hangt voor een deel af van wat u als docent doet, maar ook andere factoren of mensen of misschien toevallige omstandigheden kunnen daar invloed op hebben. Je zou b.v. kunnen denken aan de stemming die die dag in de klas heerst, aan de mentaliteit van de leerlingen, aan steun die je al dan niet van collega's krijgt, of het nog vroeg op de dag is of een van de laatste lesuren. In sommige situaties kun je het gevoel hebben, dat je eigen invloed op hoe het verder loopt beperkt wordt door de invloed die andere factoren of mensen daarin hebben. In hoeverre is dat in deze situatie voor u van toepassing? Zou u dat willen aangeven bij vraag 11?

(vanaf de tweede situatie: In hoeverre hebt u in deze situatie het gevoel, dat uw invloed op hoe het verder loopt beperkt wordt door de invloed van andere factoren of mensen?)

11. Door de invloed van andere factoren en/of mensen op het verdere verloop van deze situatie wordt mijn invloed

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

niet nauwelijks enigszins beperkt erg  
beperkt beperkt beperkt beperkt

Toelichting

(als het antwoord aangeeft, dat de docent zich in enige mate beperkt voelt): Waar denkt u aan?

Anders: Kunt u dat toelichten?

---

### Vraag 12

Denkt u dat uw collega's in deze situatie tot een oplossing zouden komen, die u bevredigend zou noemen? Dat is vraag 12.

12. In deze situatie tot een oplossing komen lukt naar mijn idee

☐ ☐ ☐

de meeste van sommige collega's de meeste van  
mijn collega's wel wel/andere niet mijn collega's niet

Dat was de laatste vraag bij deze situatie. Hier is de kaart met de beschrijving van de volgende situatie en het boekje met de vragen. Leest u de beschrijving maar door.

---

*Na afloop van de vier situaties worden nog enkele vragen gesteld. Die staan achterin het boekje van situatie 4.*

Dat was de laatste situatie . Ik zou u nog een paar vragen willen stellen niet over een specifieke situatie, maar over dit soort situaties in het algemeen.

Deze vier situaties zijn eigenlijk voorbeelden van situaties die je als docent tegen kunt komen bij het omgaan met leerlingen. Waarschijnlijk kan elke docent uit eigen ervaring meer voorbeelden vertellen.

---

**Vraag 13**

Wilt u bij vraag 13 aangeven hoe belangrijk het voor u is, dat u goed weet om te gaan met dergelijke gebeurtenissen?

13. Goed om kunnen gaan met dit soort gebeurtenissen vind ik				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
erg belangrijk	belangrijk	tamelijk belangrijk	niet zo belangrijk	helemaal niet belangrijk

Toelichting

Kunt u vertellen, waarom u dat (al dan niet) belangrijk vindt?

---

**Vraag 14**

Hoe beoordeelt u uzelf nou, als het gaat om het aanpakken van dit soort situaties? Zou u dat bij vraag 14 eens in een rapportcijfer willen uitdrukken?

14. Als ik moet uitdrukken in een rapportcijfer,  hoe goed ik weet om gaan met dit soort situaties,  zou ik mezelf een.....geven.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

---

**Vraag 15**

Is de wijze waarop u met dit soort situaties omgaat belangrijk voor hoe u uzelf waardeert als docent? Dat is vraag 15.

15. Hoe ik met dit soort gebeurtenissen om ga, beïnvloedt de waardering die ik heb voor mijn functioneren als docent

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sterk	tamelijk sterk	enigszins	nauwelijks	niet

Toelichting

Kunt u uw antwoord toelichten?

---

**Vraag 16**

En tenslotte vraag 16: Is de manier waarop u met dit soort situaties omgaat belangrijk voor hoe uw collega's u waarderen als docent?

16. Hoe ik met dit soort gebeurtenissen om ga, beïnvloedt de waardering van mijn collega's voor mijn functioneren

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sterk	tamelijk sterk	enigszins	nauwelijks	niet

Toelichting

Kunt u dat toelichten?





Karin van Opdorp werd op 29 juni 1960 geboren te Terneuzen. Zij behaalde haar Atheneum A diploma in 1978, aan het Theresialyceum te Tilburg. Vervolgens studeerde zij Psychologie aan de Katholieke Hogeschool Tilburg (nu Katholieke Universiteit Brabant), met als specialisatie Onderwijskunde. Haar doctoraaldiploma ontving zij in juni 1984. Vanaf 1981 tot 1983 was zij werkzaam als student-assistente bij de toenmalige Vakgroep Onderwijspsychologie. In oktober 1984 werd zij aangesteld bij het Facultair Instituut Algemene Onderwijskunde voor de LerarenOpleiding van de Katholieke Universiteit Nijmegen (nu Vakgroep Onderwijskunde Nijmegen). Hier verrichtte zij haar promotie-onderzoek en verzorgde zij onderwijs ten behoeve van de eerste graads lerarenopleiding. Sinds september 1989 is zij werkzaam als docente Psychologie bij de Nationale Hogeschool voor Toerisme en Verkeer (sector Toerisme en Recreatie) te Breda. Tevens is zij als onderwijskundige werkzaam bij de afdeling Cursussen en Trainingen van het Dienstencentrum voor Toerisme en Verkeer, eveneens te Breda.

**Dit proefschrift is verkrijgbaar via:**

**Vakgroep Onderwijskunde Nijmegen  
Katholieke Universiteit Nijmegen  
Erasmusplein 1/ Postbus 9103  
6500 HD Nijmegen  
tel. 080 - 612502**













Problemen van docenten hebben al geruime tijd de aandacht van vele onderzoekers. Taakbelasting, stress en demotivatie zijn bekende onderzoeksthema's. Uit onderzoek blijkt dat er duidelijke individuele verschillen zijn tussen docenten wat betreft het ervaren van problemen tijdens de beroepsuitoefening. Deze verschillen zijn niet geheel te verklaren vanuit verschillen in persoonskenmerken zoals leeftijd, leservaring of taakomvang.

In dit proefschrift wordt gezocht naar een verklaring voor de verschillen vanuit het cognitieve model voor aangeleerde machteloosheid ("Learned Helplessness"). Causale attributies spelen daarin een belangrijke rol. In dit onderzoek zijn causale attributies van docenten opgevat als de oorzaken waaraan zij probleemsituaties in het onderwijs toeschrijven.

In een vragenlijstonderzoek zijn bij docenten in het voortgezet onderwijs verschillende causale-attributiepatronen geconstateerd. Vervolgens is nagegaan in hoeverre deze attributiepatronen gevolgen hebben voor het ervaren van symptomen van machteloosheid en stress. Het gaat daarbij om: gedachten van machteloosheid, demotivatie, depressieve gevoelens, lage zelfwaardering, psychosomatische klachten, vage psychische klachten en arbeidsdissatisfactie.